



**Universiteit Utrecht**

# **Professioneel vermogen in het primair onderwijs**

## **Over hoe leerkrachten betekenisvolle en vitale bijdragen (kunnen) leveren aan onderwijskwaliteit**

Universiteit Utrecht, Departement Bestuurs- en Organiseringswetenschap (USBO)

*Prof. dr. Mirko Noordegraaf*

*Dr. Nina van Loon*

*Madelon Heerema, MSc*

*Marit Weggemans, BSc*

**Eindrapport ‘Professioneel Vermogen’**

Deelproject 3, i.h.k.v. NSBO-TIAS-USBO project *Ongemak van autonomie* (NWO BOPO)

20 november 2015



## Inhoudsopgave

Voorwoord .....	4
Samenvatting .....	5
<b>1. Inleiding .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Professioneel vermogen: omgaan met de uitdagingen in het werkveld.....</b>	<b>9</b>
2.1 Publieke professionals.....	10
2.2 Professionals onder druk.....	12
2.3 De professional als actieve ‘agent’ .....	13
2.4 Coping: Handelingsrepertoires .....	15
2.5 Van passieve naar proactieve ‘coping’ .....	16
2.6 Coping in (stakeholder)omgevingen .....	17
2.7 Professioneel vermogen .....	19
2.8 Beïnvloeding van professioneel vermogen .....	20
2.9 Het belang van professioneel vermogen voor prestaties .....	24
2.10 Onderzoeksmodel .....	25
<b>3. Methoden .....</b>	<b>27</b>
3.1 Data verzameling .....	27
3.2 Ontwikkeling meetschaal professioneel vermogen.....	27
3.3 Antecedenten meetschalen.....	29
3.4 Prestaties .....	30
3.5 Data analyse .....	32
3.6 Slot .....	32
<b>4. De stand van het professioneel vermogen in het primair onderwijs .....</b>	<b>33</b>
4.1 Resultaten.....	34
4.2 Professioneel Vermogen .....	36
4.3 Demografische variabelen.....	36
4.4 Houding.....	39
4.5 Hulpbronnen .....	41



4.6	Samenvatting.....	44
<b>5.</b>	<b>Ontwikkeling van professioneel vermogen.....</b>	<b>46</b>
5.1	Correlaties .....	49
5.2	Professioneel vermogen en demografische factoren.....	49
5.3	Professioneel vermogen en houding .....	49
5.4	Professioneel vermogen en hulpbronnen .....	51
5.5	Professioneel vermogen en eisen .....	54
5.6	Samenvatting.....	55
<b>6.</b>	<b>Belang van professioneel vermogen voor functioneren van leraren.....</b>	<b>56</b>
6.1	Correlaties .....	56
6.2	Prestaties .....	58
6.3	Het welzijn van de leraar .....	62
6.4	Het volledige model: Oorzaken en gevolgen van professioneel vermogen .....	64
6.5	Samenvatting.....	65
<b>7.</b>	<b>Het belang van professioneel vermogen voor scholen en samenleving .....</b>	<b>66</b>
7.1	Correlaties .....	66
7.2	De relatie tussen professioneel vermogen en CITO scores.....	68
7.3	De relatie tussen professioneel vermogen en verzuim.....	71
7.4	De relatie tussen professioneel vermogen en leerling tevredenheid .....	71
7.5	Samenvatting.....	72
<b>8.</b>	<b>Conclusie: Waarde van professioneel vermogen voor het PO .....</b>	<b>73</b>
8.1	De staat van professioneel vermogen in het PO.....	73
8.2	Verbeteren van vermogen? .....	73
8.3	Effecten van vermogen .....	75
8.4	Vervolgonderzoek.....	75
8.5	Praktische implicaties .....	76
8.6	Tot slot .....	77
	<b>Literatuur .....</b>	<b>79</b>



## Voorwoord

Dit rapport is onderdeel van een multidisciplinair onderzoek naar het sturen van onderwijskwaliteit in het primair onderwijs, met als titel ‘Ongemak van autonomie’. Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van het Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO), Programmalijn Sectorontwikkeling en autonomie, door de Nederlandse School voor Openbaar Bestuur (NSOB), de Universiteit van Tilburg/TIAS en de Universiteit Utrecht/USBO, gefinancierd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

Dit rapport beschrijft de uitkomsten van deelproject 3, over ‘Professioneel vermogen’. In dit deelproject is het vermogen van leraren in het primair onderwijs onderzocht – het proactieve vermogen van leraren om met moeilijke omstandigheden om te gaan die het gevolg zijn van de spanning tussen autonomie en sturing. In de andere deelprojecten 1 en 2 zijn respectievelijk ‘Systeemvermogen’ en ‘Bestuurlijk vermogen’ onderwerp van studie geweest. Daar wordt in separate rapporten verslag van gedaan. In een vierde rapport worden de resultaten geïntegreerd.

In dit rapport worden in de volgende hoofdstukken de belangrijkste resultaten van het onderzoek naar Professioneel vermogen weergegeven. Deze resultaten zijn hiernaast ook in de vorm van papers of artikelen voor een breder academisch en praktijkpubliek toegankelijk gemaakt. Dit wordt in sommige hoofdstukken gemeld, en is apart als onderdeel van het projectverslag richting NWO gecommuniceerd.

Utrecht,  
November 2015.



## Samenvatting

Dit rapport presenteert de bevindingen van het NWO-BOPO onderzoek naar professioneel vermogen in het primair onderwijs. Professioneel vermogen is een manier van positief omgaan met lastige eisen en uitdagende opdrachten, van *proactive coping*. Deze manier van coping kan worden omschreven als de actieve inspanningen van professionele medewerkers om met conflicterende werk-gerelateerde eisen om te gaan, waarbij ze gebruik maken van balanceren ('trade offs' maken) en uitspreken ('voice' laten horen).

Middels een enquête uitgezet onder 4745 leraren en hun leidinggevenden in het primair onderwijs (respons 1271 medewerkers) hebben we het professioneel vermogen in het PO onderzocht. Daarnaast zijn interviews gehouden die meer kleur geven aan de gevonden resultaten. De resultaten laten zien dat leraren matig vermogend zijn – op een 7-punt schaal scoren ze gemiddeld een 3,5 voor professioneel vermogen. Echter, leraren die gebruik maken van hun externe netwerken (bijvoorbeeld met oud-studiegenoten, alumni of andere leraren spreken om onderwijs ideeën op te doen), die gebruik maken van interne netwerken (bijvoorbeeld steun en advies krijgen van collega's), die voldoende training krijgen en zelf kunnen beslissen hoe ze hun werk uitvoeren, maken meer gebruik van professioneel vermogen als coping strategie. Daarnaast is gebleken dat leraren die coachend leiderschap ervaren, eerder professioneel vermogend handelen. Dat betekent dat zij bij hun leidinggevende terecht kunnen met problemen of feedback ontvangen van hun leidinggevende en daar kracht aan ontleen.

Voorts hebben we geanalyseerd hoe professioneel vermogen invloed heeft op onderwijskwaliteit. Vanwege het multidimensionale karakter van onderwijskwaliteit, hebben we meerdere indicatoren meegenomen. Op individueel niveau kijken we naar leraarprestaties op drie gebieden (a. vakinhoudelijke kennis, b. pedagogisch-didactisch handelen en c. klassenmanagement), op schoolniveau naar CITO scores, leerling tevredenheid en verzuimpercentages. De resultaten laten zien dat leraren die zich meer uitspreken en beter zijn in het balanceren van verschillende conflicterende belangen, beter presteren. Verder blijkt dat professioneel vermogen via prestaties op de drie gebieden, (vakinhoudelijke kennis, pedagogisch-didactisch handelen en klassenmanagement) invloed heeft op CITO scores, leerling tevredenheid en verzuimpercentages. Leraren die gebruik maken van professioneel vermogen, presteren beter op deze drie gebieden. Deze betere leraarprestaties leiden tot betere prestaties op schoolniveau.

Gezien het belang van professioneel vermogen voor onderwijskwaliteit en de nog matige aanwezigheid hiervan in het primair onderwijs raden wij aan in te zetten op het versterken van het professioneel vermogen. Leraren zelf kunnen teams en netwerken opzoeken, en zich laten bijscholen, in het bijzonder door een Masteropleiding te doen. Vakorganisaties kunnen het belang van teams en collectief vakmanschap benadrukken. Schoolleiders kunnen leraren coachen én motiveren, netwerken en teamvorming onder leraren stimuleren, meer aansturen



op minder parttimers en meer mannelijke leerkrachten, en een verbeterklimaat inclusief een klimaat van (bij)scholing versterken. Bestuurders kunnen leidinggevende stimuleren om coachend leiderschap te etaleren en de randvoorwaarden scheppen voor netwerken en teams, en school-gebonden verbeterklimaten. Beleidsmakers en politici kunnen aansturen op zeggenschap van leraren, mits ingebed in lokale netwerken, en de verdere (academische) opleiding van leerkrachten.



## 1. Inleiding

Dit rapport geeft een verslag van deelproject 3 van het Beleidsgericht Onderzoek Primair Onderwijs (BOPO) programma ‘Ongemak van autonomie’. Deelproject 3 richt zich op diegenen die het dichtstbij de leerlingen staan: de leraren. De leraar speelt een belangrijke rol in het tot stand brengen van onderwijs. Via het handelen van de leraar komt beleid, richtlijnen en waarden die leven in het onderwijsveld tot de leerlingen. Ze ‘creëren’ als het ware het beleid in de praktijk (Lipsky 1980). Het is dus belangrijk dat de leraar zijn werk goed uitvoert.

Net zoals in deel 1 en 2 staat hierin het *vermogen* om te handelen ondanks de inherente spanning tussen autonomie en verantwoording centraal, in dit geval van de leraar. Meer specifiek richten wij ons op professioneel vermogen als een specifieke manier van omgaan met de veelheid aan belanghebbenden en het werken tussen politiek, prestaties en professie. Professioneel vermogen is een actieve manier van *copen* met spanningen in het werk. Wij kiezen een ander perspectief dan het huidige perspectief waarin leraren als ‘slachtoffer’ van het systeem worden gerepresenteerd en voornamelijk hun passieve manieren van omgaan met spanningen is onderzocht. Door ons te richten op die handelingsstrategieën die wél werken en dus ook die leraren die wél op kunnen gaan met de uitdagingen in het werk denken wij meer te kunnen leren over hoe vakmanschap in het primair onderwijs versterkt kan worden.

In plaats van uitgaan van de leraar als slachtoffer van het systeem die niet in staat is goed onderwijs te leveren, richten wij ons juist op het vermogen van leraren in het omgaan met de uitdagingen en omstandigheden in hun werkcontext. Deze complexe omstandigheden komen door een inherente spanning tussen de autonomie van een professional om zijn of haar kennis op een specifieke case – in dit geval een leerling – toe te passen en tegelijkertijd te presteren en verantwoording af te moeten leggen aan de maatschappij in de vorm van overheden, inspectie en ouders. Professioneel werk kan lastig gestandaardiseerd worden, en metingen laten altijd maar deels zien wat de professional heeft gedaan en welke kwaliteit hij/zij levert. De leraar moet verschillende belangen zien te balanceren, zoals de belangen van ambitieuze besturen, mondige ouders, veeleisende leerlingen, vakgenoten en overheid en inspectie en toch kunnen handelen om zo onderwijskwaliteit tot stand te brengen. Professionals zien wij als *vermogend* als zij *actieve inspanningen verrichten, waarbij ze via balanceren en uitspreken omgaan met opgaven en conflicterende eisen van stakeholders*.

In hoofdstuk 2 zetten we verder uiteen wat precies bedoeld wordt met professioneel vermogen en welke factoren theoretisch het professioneel vermogen van leraren kan beïnvloeden. Ook bespreken we in hoeverre verwacht kan worden dat professioneel vermogen van belang is voor het functioneren van leraren en schooluitkomsten zoals CITO scores en leerling-tevredenheid. Vervolgens worden de methoden van de empirische dataverzameling besproken. Om professioneel vermogen te onderzoeken is gebruikt gemaakt



van enquête onderzoek, interviews en registerdata. Hoofdstuk 3 licht toe hoe deze data is verzameld en welke meetschalen en analysetechnieken er zijn gebruikt.

De resultaten van de empirische analyses worden besproken in hoofdstuk 4 tot en met 7. Allereerst wordt een beeld gegeven van het professioneel vermogen van verschillende groepen leraren in het primair onderwijs. Vervolgens laten we zien hoe persoonlijke en organisatiebronnen van invloed zijn op het professioneel vermogen van een leraar. In hoofdstuk 6 en 7 staat de relatie tussen professioneel vermogen en prestaties centraal. Presteren in een publieke context omvat altijd meerdere doelen. Daarom worden hier meerdere uitkomstmaten bestudeerd. Op individueel niveau, hoofdstuk 6, wordt onderzocht of leraren met veel professioneel vermogen zichzelf beter beoordelen en ook door hun leidinggevende beter beoordeeld worden op hun vakinhoudelijke, pedagogisch-didactische en klassenmanagement prestaties. In hoofdstuk 7 wordt op schoolniveau onderzocht in hoeverre er een relatie is tussen professioneel vermogen en CITO scores, leerling-tevredenheid en verzuim.

Tot slot worden in hoofdstuk 8 de resultaten besproken. We bekijken in hoeverre de theoretische verwachtingen ondersteund worden door de bevindingen. Daarnaast geven we aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. Ook bespreken we de implicaties van dit onderzoek voor de praktijk, voor leraren, schoolleiders, bestuurders en beleidsmakers en politici.





## 2. Professioneel vermogen: omgaan met de uitdagingen in het werkveld<sup>1</sup>

Leraren bevinden zich in een aloude spanningsveld. Aan de ene kant wil de overheid de kwaliteit van publieke diensten waarborgen voor de maatschappij en probeert zich daarom te bemoeien met het hoe en wat, bijvoorbeeld door eisen te stellen aan de uitkomsten van publieke diensten, zoals leeropbrengsten. Om ook daadwerkelijk te kunnen controleren of dienstverleners voldoen aan deze eisen is er sturingsinformatie nodig, zoals volgsystemen in het onderwijs (Hooge, 2013). Aan de andere kant kunnen leraren worden gezien als professionals. Hun werk heeft aspecten die moeilijk te standaardiseren of in regels vast te leggen zijn, en kennis die is opgedaan door ervaring is heel belangrijk (Honingh & Van Thiel, 2014; Noordegraaf, 2011; Scott, 2008; Thomas & Davies, 2005). Ze hebben een zekere mate van vrijheid of autonomie nodig zodat ze kunnen inspelen op de behoeften van hun leerlingen.

Het Nationaal Onderwijsakkoord (2014) besteedt niet voor niets veel aandacht aan zeggenschap die leraren in het primair onderwijs moeten hebben. Leraren zijn essentieel voor onderwijs en de kwaliteit daarvan. Om deze reden is het van belang zo wordt gesteld, dat leraren participeren in beleidskeuzes en -ontwikkeling. Het Nationaal Onderwijsakkoord dringt er daarom op aan dat ‘onderwijsgevendenden met elkaar beslissen over de essenties van de onderwijsinhoud en het leraarschap [...], uiteraard binnen de context van de school of onderwijsinstelling’ (2014: 2). Tegelijkertijd hebben ze te maken met meerdere groepen belanghebbenden die niet altijd hetzelfde willen, zoals leerlingen, ouders, inspectie, overheid en hun vakgenoten.

In de literatuur – en ook debatten – rondom professionals wordt vaak het beeld geschetst dat de professional het slachtoffer is geworden van te veel overheidssturing (Ackroyd, Kirkpatrick & Walter, 2007; Exworthy & Halford, 1999; Noordegraaf, 2011; Scott, 2008; Thomas & Davies, 2005). Professionals zouden te veel regeldruk voelen, te veel ingeperkt worden in hun vrijheid waardoor ze in hun beroepstrots worden aangetast (Jansen, 2009). Wat betreft leraren stelt het Nationaal Onderwijsakkoord dat leraren een hoge werkdruk ervaren, onder meer door de hoge verwachtingen die van alle belanghebbenden op hen af komen. Met name niet lesgevende taken leiden volgens het Onderwijsakkoord (2014) in het PO tot een hoge ervaren werkdruk. De toegenomen controle, de toegenomen inmenging van belanghebbenden en registratieplichten maken het werk ‘machine-matig’ met vervreemding als gevolg (Tummers, 2011). De afgenomen vrijheid en ‘beknelling’ van professionals zou leiden tot kwaliteitsafname, en de veelgenoemde oplossing is dan ook om de vrijheid *terug* te geven (Jansen, 2009).

---

<sup>1</sup> Dit hoofdstuk is in aangepaste versie gepubliceerd in *Beleid & Maatschappij*, nr. 4 (2015). Een Engels artikel over professional capability is *under review*.



Echter, dit beeld van de professional als willoos slachtoffer laat niet de gehele werkelijkheid zien aangezien er ook veel leraren zijn die met veel plezier hun werk doen en goed weten om te gaan met de uitdagingen in hun werk. Het is ook de vraag of het debat vooruit wordt geholpen als professionals als zodanig worden neergezet en onderzoek zich blijft richten op wat er niet werkt. Daarnaast is de spanning tussen professionele autonomie en sturing/verantwoording naar verschillende belanghebbenden niet een tijdelijk fenomeen maar inherent aan een baan binnen publieke dienstverlening. Het is daarom van belang dat professionals kunnen omgaan met deze spanningen en ondanks de soms ingewikkelde context waarin zij hun werk moeten doen, zich staande kunnen houden en kwaliteit kunnen leveren.

In dit onderzoek zetten wij daarom een eigentijds, alternatief perspectief op de leraar als professional neer. Hierin gaan wij ervan uit dat iedere leraar de potentie heeft om op een proactieve professionele manier om te gaan met deze spanningen op zo een manier dat kwaliteit geleverd kan worden, maar dat niet iedere leraar dit ook doet. De centrale vragen in dit hoofdstuk zijn (a) wat het vermogen is van leraren om op een krachtige manier goede publieke diensten zoals goed onderwijs te leveren te midden van met hun werk verbonden verwachtingen, eisen en uitdagingen; (b) hoe het professioneel vermogen van medewerkers kan worden versterkt; en (c) wat dat betekent voor kwaliteit.

## 2.1 Publieke professionals

Professionals in publieke domeinen – zoals leerkrachten, welzijnswerkers, rechters, politieagenten en artsen – kenden allen, hoe verschillend ze ook zijn, van oudsher een grote mate van autonomie. Dat kan niet los gezien worden van dat wat professionals maakt – letterlijk en figuurlijk. In sociologische analyses waarin professionaliteit als de geconstrueerde uitkomst van een professionaliseringsproces wordt gezien (bijv. Larson, 1977; Hodgson, 2002; 2005), ligt de nadruk op *regulatieve mechanismen* die geïnstitutionaliseerde zelfcontrole tot stand brengen, alsmede op de *specifieke aard* en kenmerken van het werk (o.a. Noordegraaf, 2013; 2015).

Professionals zijn beroepsbeoefenaren die in meer of mindere mate manieren hebben gevonden en vormgegeven om zichzelf en hun eigen beroepsuitoefening te controleren. Ze bepalen zelf wie ze toelaten, hoe ze opleiden, welke kennis relevant is, welke identiteiten gevormd worden, welke vormen van supervisie aan de hand zijn, welke codes en voorschriften gelden, et cetera. Dergelijke regulatieve mechanismen die voor collectieve autonomie zorgen, hebben een tweeledige functie. Naar binnen toe bepalen ze wat effectief is en hoe leden zich het beste kunnen gedragen. Naar buiten toe legitimeren ze het beroepsdomein en wekken ze vertrouwen in externe omgevingen, die dan zullen toestaan dat het beroepsdomein in kwestie als het ware zijn eigen gang gaat. Professionals moeten daarnaast hun kennis toepassen in relatief complexe realiteiten, in het bijzonder in specifieke situaties die bijzondere kenmerken vertonen, zoals kinderen qua taal of rekenen iets aanleren,



bijzondere taken met zich meebrengen, zoals taalachterstanden wegwerken, en om bijzondere interventies vragen.

Professionals behandelen cases, ze gaan om met leerlingen en klassen, of patiënten en criminelen, waarbij er onvermijdelijk sprake is van *inferences*, vertaalslagen (cf. Schön, 1983), waarbij algemene kennis en ervaring worden toegepast in die casus-specifieke situatie om de bijzondere taken met bijzondere interventies aan te gaan. Daarbij is *tacit knowledge* van groot belang; kennis die moeilijk vast te leggen is in ‘als-dan’ richtlijnen en regels en daardoor moeilijk te sturen is (Ackroyd et al., 2007; Exworthy & Halford, 1999; Gabe, Bury & Elston, 2004; Noordegraaf, 2011; Scott, 2008; Thomas & Davies, 2005). Dit leidt ertoe dat individuele professionals zelf ook enige ruimte, autonomie, nodig hebben om hun werk goed te doen.

De vrijheid om zelf het werk vorm te geven is echter relatief, aangezien professionele beroepsdomeinen allerlei standaarden en regels kennen. Betere prestaties worden vooral bereikt door de professional te equiperen om in zekere zin zelfstandig de algemene kennis en standaarden die hij/zij heeft aangeleerd toe te laten passen op de situatie. Daarnaast hebben professionals die werken in het *publieke* domein te maken met verschillende groepen belanghebbenden en de overheid die zich in meer of mindere mate bemoeit met de totstandkoming van de publieke diensten. Gezien de belangen van de maatschappij bij goed onderwijs en goede zorg zien we dat de overheid zich vergaand bemoeit met de vormgeving van deze diensten.

Om toch autonomie te garanderen vond vanaf de jaren ‘80 een verschuiving plaats naar meer eigen beleids- en beroepsvormend vermogen. Een bredere ontwikkeling die in de literatuur ook wel aangeduid wordt met de term *from government to governance* (Newman, 2001; Bovens, ’t Hart en van Twist, 2007) of specifieker, naar *managed governance* (Noordegraaf & De Wit, 2012). In het onderwijs is bijvoorbeeld vanaf 1988 autonomievergroting een centraal streven (Honingh & Van Thiel, 2014), waarbij scholen duidelijke uitkomsten en opbrengsten moeten leveren. De overheid stuurt minder direct aan en laat meer over aan de partijen in het veld. Binnen het onderwijs zagen we een verschuiving van sturen op het ‘hoe’ naar meer op het ‘wat’ – welke prestaties scholen moesten leveren. Zo kregen scholen meer autonomie op het gebied van onderwijs- en personeelszaken en financiën (Dijstelbloem, Meurs en Schrijvers, 2004, p. 256), maar moeten ze wel goede CITO scores halen en eindtermen en leeropbrengsten realiseren.

Ondanks deze nieuwe verkregen ruimte, lijkt er nu eerder sprake te zijn van een ‘autonomie paradox’. Enerzijds zouden scholen dankzij deze autonomie meer vrijheid genieten om zelf vorm te geven aan hun beleid; anderzijds blijkt dat deze verschuiving naar sturing op het ‘wat’ – de resultaten – heeft geleid tot het inleveren van autonomie. Deze sturing op output/outcomes kan ook wel herkend worden als ‘results control’ (Merchant, 1982). De overheid bemoeit zich in toenemende mate met de normen wat betreft de prestaties die



publieke organisaties moeten leveren om de dienstverlening te optimaliseren. Daarvoor formuleert de overheid actieplannen zoals Beter Presteren, Ambitieuw Onderwijs en doelstellingen zoals een hoge ranking in de PISA ranglijst (Grek, 2009; Hooge, 2013; Rijksoverheid, 2012).

Om dit te bereiken zien we dat er steeds meer verticaal gestuurd wordt op zowel output als outcome (Noordegraaf, Schillemans & Yesilkagit, 2012). Er worden in het onderwijs daarom door de overheid eisen gesteld aan eindtermen, toetsen en scores als zijnde indicatoren van kwaliteit. Ook in het sectorakkoord Primair Onderwijs<sup>2</sup> wordt gesproken over een kwaliteitsslag. Zo is er afgesproken over een planmatige cyclus van kwaliteitszorg op basis van een jaarlijkse zelfevaluatie. Ook de aanpak voor zeer zwakke scholen, door middel van het programma Goed Worden en Goed Blijven wordt doorgezet. Om te kunnen sturen, zijn gegevens nodig en daarom zijn er leerling volg- en kwaliteitszorgsystemen ingevoerd om inzicht te krijgen in de staat van het onderwijs (Hooge, 2013). De analyse van data wordt in het sectorakkoord als essentieel gezien. De spanning die dit met zich meebrengt is merkbaar binnen het dagelijks functioneren van professionals, die in toenemende mate hun bezigheden moeten richten op output en streefcijfers, zoals de Cito-scores (Theisens, 2013; Van Wieringen, 2010).

## 2.2 Professionals onder druk

Het debat rondom professionals richt zich sinds enige jaren op ‘beroepszeer’ en toenemende ‘druk’ op de professional (o.a. Jansen, 2009; Tonkens, 2008; Verbrugge, 2004; Noordegraaf, 2008; De Bruijn & Noordegraaf, 2010; Noordegraaf & Steijn, 2013). Niet alleen is er sprake van een toename in regels en systemen – zoals het volgsysteem binnen het onderwijs – waar professionals mee te maken krijgen, ook is er sprake van ‘vervreemding’ (Tummers, 2012). Noordegraaf & Sterrenburg (2009) spreken over ‘druk’ of ‘vereisten’ wanneer er veel opgaven of lasten zijn in termen van ervaring, tijd en handelingen. Er kan zowel sprake zijn van subjectieve als objectieve regeldruk (Van Gestel & Hertogh, 2006). Veelgenoemd is de toegenomen ‘papierwinkel’ die bijgehouden moet worden zonder dat duidelijk is hoe het bijdraagt aan de maatschappij (Tummers, 2012). Waar leraren vroeger zelf bijhielden met welke leerling het wel of niet goed ging, moet dit nu ingevoerd worden in een leerlingvolgsysteem, moeten er maandelijkse voortgangsrapporten geschreven worden, en eist de inspectie inzicht. Het Nationaal Onderwijsakkoord (2014) spreekt tevens over werkdruk die leraren ervaren en stelt dat een (groot) deel van de werkdruk die wordt ervaren veroorzaakt wordt door de manier waarop leraren zich moeten verantwoorden over hun handelen. Deze toegenomen druk zou tot frustratie, burn-out en vervreemding leiden onder professionals, met negatieve gevolgen voor de kwaliteit van dienstverlening (o.a. Jansen, 2009; Tummers, 2012). De professional kan steeds minder tijd besteden aan zijn ‘werkelijke’

---

<sup>2</sup> Zie Bestuursakkoord voor de sector Primair Onderwijs

<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2014/07/10/bestuursakkoord-voor-de-sector-primair-onderwijs>



taak, zoals zorg of onderwijs, en is steeds meer een bureaucraat die voornamelijk bezig is met formulieren. Leerlingen krijgen minder aandacht (de leerkracht moet immers toetsen nakijken en voortgangsrapporten opstellen) en leraren raken hun motivatie kwijt doordat ze niet langer het gevoel hebben dat ze hun werk goed kunnen doen. Het is, kortom, kommer en kwel, en de oplossing hiervoor is dan ook om de professional zijn autonomie ‘terug te geven’ (Jansen, 2009).

### 2.3 De professional als actieve ‘agent’

Tegelijkertijd kan de vraag worden gesteld in hoeverre deze negatieve insteek professionals verder helpt, en ook een volledig beeld laat zien. Een terugkeer naar de ‘klassieke professional’ lijkt uitgesloten – burgers zijn hoger opgeleid en mondiger, professionals werken steeds vaker samen en worden geacht een rol te spelen in beleidsnetwerken – en volledige autonomie is ook niet zaligmakend (De Bruijn & Noordegraaf, 2010). Immers, verantwoording afleggen over publieke diensten is een groot goed in een democratie. Daarnaast voelen niet alle professionals zich beklemd en vervreemd (o.a. Van der Meulen & De Wit, 2011). Ook hebben professionals mogelijkheden om druk van buiten te weerstaan. Zij zijn geen willoze slachtoffers, maar kunnen actie ondernemen en op verschillende manieren proberen om te gaan met de druk (Hupe & Van Der Krogt, 2013). Door ons onderzoek te richten op die handelingsstrategieën die *actief* of zelfs *proactief* zijn in plaats van reactief en die mogelijk bijdragen aan het welzijn van de leraar en de onderwijskwaliteit, hopen we meer inzicht te krijgen in wat wél werkt en waarmee de werkervaring van leraren kan worden verbeterd. We spelen hiermee tevens in op de nadruk die ligt op de professionalisering van leraren in het sectorakkoord primair onderwijs (sectorakkoord primair onderwijs, 2014).

Publieke professionals kunnen op allerlei manieren reageren op de uitdagingen die hen te wachten staan, met handelingsrepertoires waarvan de één wellicht effectiever is dan de ander. Binnen publieke domeinen vindt er een voortdurende interactie plaats tussen professionals en burgers, maar ook met het politieke speelveld. De professional heeft hierin enige discretionaire ruimte, al is het maar omdat het onmogelijk is om ieder moment alle professionals te controleren. Bestuurskundige literatuur kijkt voornamelijk naar hoe frontliniewerkers omgaan met de inherente dilemma’s van publieke dienstverlening en hoe ze via coping mechanismen de zaak werkbaar houden (Lipsky, 1980).

Zo omschrijft Lipsky (1980) verschillende strategieën die de frontliniewerker toe kan passen om de druk die er op hem wordt gelegd vanuit burgers of de overheid te verminderen. Ook anderen hebben in navolging hiervan gekeken naar hoe medewerkers proberen hun werk werkbaar dan wel hanteerbaar te maken, door bijvoorbeeld de regels te buigen of alleen bepaalde cliënten goed te helpen (Hill & Hupe, 2009; Maynard-Moody & Musheno, 2003; 2012; Winter, 2003). Dit soort ‘coping’ kan ertoe bijdragen dat er weer controle op de eigen situatie kan worden verkregen, behouden, beschermd of herwonnen (Ballet & Kelchtermans, 2008). Onderzoek naar handelingsstrategieën van medewerkers in het publieke domein is



voornamelijk gericht op de manier waarop zij vormgeven aan hun relatie met cliënten/burgers (Bekkers, Moody & Edwards, 2011; zie ook Horney, 1945; Skinner, Edge, Altman & Sherwood, 2003; Tummers et al., 2015).

Tummers et al. (2015) destilleerden na een review van de literatuur over coping drie manieren van coping bij eerstelijns-medewerkers in het publieke domein: 'bewegen richten cliënten', 'weg bewegen van cliënten' en 'bewegen tegen cliënten'. In de eerste categorie vallen gedragingen zoals het dagelijkse beleid aanpassen, de regels buigen of juist bepaalde cliënten beter helpen dan anderen, het zogenoemde 'creamen' of proberen een lange termijn oplossing te ontwikkelen (Lipsky 1980; Maynard-Moody & Musheno 2005; Oberfield, 2010; Tummers et al., 2015). Bij de tweede manier van coping horen repertoires zoals standaardiseren zonder uitzonderingen te maken (Skinner et al., 2003), of de dienstverlening minder toegankelijk te maken (Tummers et al., 2015). In de derde categorie valt gedrag zoals heel rigide de regels toe te passen (denk aan de paarse krokodil) of zelfs over te gaan op agressie – vaak als reactie op agressie van cliënten of vanuit frustratie (Vinzant, Denhardt & Crothers, 1998; Tummers et al., 2015).

De nadruk binnen de bestuurskunde op coping in de relatie tussen de burger/cliënt en dienstverlener is logisch, maar kent ook tekortkomingen. Ten eerste worden andere coping strategieën die professionals los van het omgaan met cliënten/burgers kunnen hanteren buiten beschouwing gelaten. Zo is niet alle coping gericht op de cliënt, maar kan de coping zich ook richten op andere *stakeholders* (in het onderwijs bijvoorbeeld ouders, de organisatie en/of overheid en inspecties). De analyse van Tummers et al. (2015) laat wel zien dat er specifieke kenmerken zijn van werk in publieke domeinen die van invloed zijn op de coping mogelijkheden en strategieën van professionals.

Ten tweede, professionals richten zich niet alleen op de mogelijkheden die zij hebben in relatie tot de burger en andere betrokkenen, maar zijn ze zich er ook van bewust dat zij het *systeem* waarin zij zitten kunnen veranderen. Hoewel hun bereik beperkt is, moeten die mogelijkheden niet veronachtzaamd worden en zijn er ook indicaties van het waarmaken van die mogelijkheden. In 2014 hebben bijvoorbeeld twee leerkrachten uit het Voortgezet onderwijs (VO) het initiatief genomen om het onderwijs zelf en van binnenuit te vernieuwen, en nadat ze daarover een boek hadden geschreven<sup>3</sup> (*Het Alternatief*) en veel maatschappelijke aandacht hadden gegenereerd, hebben zij de regeringspartners PvdA en VVD voor hun plannen weten te mobiliseren.

Ten derde mist een nadruk op de *mogelijkheden* die ze daarvoor als 'professionals' hebben. Street-level ambtenaren zijn niet altijd (of vaak niet) geprofessionaliseerd, terwijl professionele achtergronden en omgevingen de weerbaarheid van beroepsbeoefenaren kan versterken. Naast primaire taak-, organisatie- en werkomgevingen, bevinden ze zich in een professionele omgeving die hen in meer of mindere mate in staat stelt kwaliteit te leveren. In

---

<sup>3</sup> De Volkskrant, 5-9-2014.



die zin moet Lipsky (1980) verbonden worden met de ‘sociology of professions’ literatuur en de organisatiesociologie waarin ‘professionalism’ centraal staat (voor overzicht, Noordegraaf, 2011).

Ten vierde richt de bestuurskundige literatuur zich vooral op coping mechanismen met een negatieve connotatie, zoals het breken van de regels, agressie en creamen, terwijl er ook veel *positieve* of *proactieve* handelingsalternatieven zijn. In de organisatiepsychologie bestaan meerdere stromingen die zich bezighouden met coping en veerkracht (Bright, 1997; Lazarus, 1991; Schwarzer & Taubert, 2002; Tugade & Fredrickson, 2004). Een focus op proactieve coping stijlen geeft inzicht in wat *wel* werkt in plaats van welke stijlen afbreuk doen aan het welzijn en het functioneren van professionals. Dit biedt een breder perspectief en is dan ook nuttig om in het bestuurskundig debat op te nemen.

## 2.4 Coping: Handelingsrepertoires

Allereerst kan een onderscheid worden gemaakt tussen coping *reacties* (zoals uit het raam staren) en coping *strategieën* zoals gebruik maken van sociale steun (Schwarzer & Taubert, 2002). Wij richten ons hier op strategieën die een langdurig karakter kennen. Hoewel er veel verschillende definities van coping bestaan die in meer of mindere mate stress en nadelige gevolgen benadrukken, vonden Folkman en Lazarus (1980) dat coping onderscheiden moest worden van de potentiële uitkomsten (zoals stress), dat coping een *poging* is in omgaan met de situatie (onafhankelijk van of men slaagt) en procesgericht is in plaats van een stabiel persoonskenmerk (Livneh & Martz, 2007). Naar Lazarus (1991) definiëren we coping als ‘een inspanning om eisen en andere kritische gebeurtenissen die een uitdaging, bedreiging, beschadiging, verlies of voordeel voor een persoon vormen, te managen of te overwinnen’ (Lazarus, 1991). Coping veronderstelt een interactie tussen het individu (en zijn/haar kenmerken) en de omgeving (de situatie). Vaak wordt coping echter gebruikt als reactie van een individu om zich aan te passen aan de ongunstige omstandigheden (Schwarzer & Knoll, 2003).

Er kan onderscheid worden gemaakt tussen meer en minder effectieve coping strategieën. Een van de best bekende onderscheidingen is tussen *probleemgerichte* en *emotiegerichte* coping (Folkman & Lazarus, 1980; Schwarzer & Taubert, 2002). Andere benamingen zijn assimilatief/accomoderend of mastery/meaning (Brandtstädter, 1992; Reuter & Schwarzer, 2009; Schwarzer & Taubert, 2002; Schwarzer & Knoll, 2003). Bij probleemgerichte coping probeert het individu de interactie tussen zichzelf en de omgeving te veranderen, of de bron van de negatieve situatie te veranderen. Bij emotiegerichte coping probeert een individu zijn eigen emotionele reactie op de situatie te reguleren. Een soortgelijk onderscheid maken Schaufeli en Greenglass (2001) door coping stijlen onder te delen in vlucht en controle strategieën. Er wordt ook nog vermijdende coping omschreven, waarbij het individu zoveel mogelijk het probleem omzeilt (Ben-Zur, 2009). Voorbeelden van controle of probleemgerichte coping zijn planning en actieve coping, zoals bedenken wat aan het probleem te doen, focussen op manieren om de situatie op te lossen, en sociale steun zoeken.



Passieve of emotiegerichte coping stijlen zijn bijvoorbeeld je hart luchten, alcohol- of drugsgebruik, en vervreemding zoals het opgeven om iets aan de situatie te veranderen (Carver, Scheier & Weintraub, 1989; Jenaro, Flores & Arias, 2007; Skinner et al. 2003).

Een andere typologie van reactiestijlen is van Oliver (1991). Zij spreekt over vijf verschillende strategieën, op een schaal van passief naar actief: berusten, gericht zijn op compromis, vermijden, trotseren en manipuleren. Uit onderzoek naar het omgaan met niet-gewenste handelingen herkenden Margolis en Molinsky (2008) vier stijlen. Zij maken een onderscheid tussen ‘integrated’, ‘guarded’, ‘detached concern’ en ‘mechanical’, waarbij de professional in meerdere of mindere mate persoonlijk reageert op ‘lasten’ en in meer of mindere mate psychologisch betrokken is. Een integrated stijl kan bijvoorbeeld ertoe leiden dat de leerkracht uit eigen ervaring het nut heeft ervaren van een leerlingvolgsysteem waardoor hij of zij het maximale eruit wil halen en zelfs ouders persoonlijk opbelt over leerprestaties van kinderen indien nodig.

Er kan ook een onderscheid gemaakt worden tussen coping stijlen in *tijd* (Beehr & McGrath, 1996). Schwarzer en Knoll (2003) onderscheiden (1) reactieve coping; een reactie nadat er al iets is gebeurd of de situatie al is ontstaan (vaak emotiegericht), (2) anticiperende coping, waarbij het individu al anticipeert op iets wat zeker in de toekomst gaat gebeuren. Als een docent ziet dat het druk gaat worden in september, kan hij bijvoorbeeld ervoor kiezen al eerder hard te gaan werken om het voor te zijn. Voorts onderscheiden ze preventieve coping (3), welke is gericht op een onzekere (bedreigende) situatie in de toekomst. Om bij het onderwijs te blijven, zou het kunnen dat de inspectie komt controleren. Om te voorkomen dat de inspectie een negatief oordeel zal vellen slooft de docent zich uit om alle rapporten en papieren op orde te hebben.

Tot slot onderscheiden Schwarzer en Knoll (2003) proactieve coping. Dit zijn handelingsstrategieën die zijn gericht op het voorkomen van toekomstig bedreigende situaties. Een professional kan bijvoorbeeld geld proberen te regelen om de rugzakleerlingen beter te kunnen faciliteren. Bij dit type coping worden veeleisende of belastende situaties gezien als een persoonlijke uitdaging, en wordt coping gezien als doelgericht handelen in plaats van risicomangement (Schwarzer & Knoll, 2003). Proactieve en preventieve coping stijlen worden soms samen toekomstgerichte coping genoemd (Gan, Yang, Zhu & Zhangl, 2007).

## **2.5 Van passieve naar proactieve ‘coping’**

Zowel binnen de bestuurskunde als de bredere organisatiepsychologie ligt de nadruk op reactieve of passieve coping stijlen en de negatieve gevolgen zoals stress, burn-out en vervreemding (Aspinwall & Taylor, 1997; Greenglass & Fiskensbaum, 2009; Schwarzer, 2000; Tummers et al., 2014). Veel minder aandacht wordt er gegeven aan proactieve coping stijlen die wél leiden tot welzijn en prestaties (Greenglass & Fiskensbaum, 2009; Schwarzer, 2000; Schwarzer & Taubert, 2002). Een alternatieve benadering biedt de ‘positive





*psychology*' beweging. Deze stroming probeert de nadruk te leggen op actieve houdingen en gedragingen die voor zowel de professional als de organisatie positieve impact kunnen hebben (Kark & Carmeli, 2009; Tummers & Knies, 2013). Binnen deze stroming gaat men ervan uit dat we meer kunnen leren en professionals beter kunnen helpen als er onderzoek wordt gedaan naar datgene wat wél werkt in plaats van wat niet werkt (Aspinwall & Taylor, 1997; Schwarzer, 2000). Zoals Schwarzer en Taubert (2002: 6) verwoorden:

*People strive for more resources, desire to maximize gains, and build up resistance factors either to ward off future crises or to grow and cultivate their capabilities for their own sake. This forward time perspective opens new research questions and helps to overcome traditional coping models that overemphasize the reactive nature of coping.*

Vanuit een positieve benadering worden individuen gezien als actoren die niet alleen reageren op de bestaande situaties, maar ook zelf actief hun toekomst en situatie vorm willen geven (Greenglass, Schwarzer, & Taubert, 1999; Schwarzer, 2000). Bij het onderscheid tussen probleemgerichte en emotiegerichte coping worden probleemgerichte (actie) coping stijlen gezien als effectiever omdat ze zich richten op het oplossen van het onderliggende probleem (Folkman & Lazarus, 1980; Ben-Zur, 2009). Schaufeli en Greenglass (2001) maken een onderscheid tussen 'vlucht' coping en controlegerichte coping stijlen. Bij controlegerichte coping gelooft het individu dat hij/zij de omstandigheden kan aanpassen, terwijl bij vlucht-coping strategieën individuen pessimistisch en passief zijn over de mogelijkheden om veranderingen te kunnen doorvoeren. Schwarz en Knoll (2003) zien naast preventieve coping, proactieve strategieën als de meest veelbelovende vorm van omgaan met uitdagende situaties.

Proactieve coping wordt omschreven als '*processes through which people anticipate potential stressors and act in advance to prevent them from occurring*' (Greenglass & Fiskebaum 2009: 30). Volgens Greenglass en Fiskebaum (2009) onderscheidt proactief coping zich op drie manieren van meer traditionele perspectieven op hoe individuen reageren op situaties. Traditionele coping conceptualiseringen zijn reactief, gericht op het managen van risico's en men handelt omdat de omgeving wordt gezien als bedreigend. De proactieve coping benadering is juist toekomstgericht, richt zich op managen van *doelen*, en ontstaat vanuit het percipiëren van de situatie als uitdaging (Schwarzer, 2000).

## **2.6 Coping in (stakeholder)omgevingen**

Omdat coping altijd gericht is op 'iets', zoals een dreigende situatie of zoals vaak in de bestuurskunde benadrukt wordt, de relatie met de cliënt, is het ook hier van belang om te definiëren waar wij ons op richten. Coping is situatie- of probleem afhankelijk; er is altijd een doel of probleem waarvan de beste coping strategie afhangt (Reuter & Schwarzer, 2007; Schwarzer & Taubert, 2002). Binnen het debat over publieke professionals kan men het doel



omschrijven als zo goed mogelijke kwaliteit van diensten leveren te midden van een diversiteit van meningen over wat kwaliteit is en hoe kwaliteit bereikt kan worden. De professional moet kunnen handelen door om te gaan met de diverse uitdagingen en stakeholders die hij/zij tegenkomt om dat brede doel te definiëren en bereiken.

Deze belemmeringen zijn meervoudig. Zo heeft een professional in het publieke domein te maken met meerdere omgevingen (vgl. o.a. Tichy, 1983) en meerdere stakeholders (Rainey & Bozeman, 2000). Hij heeft een primaire *taakomgeving*, dat wil zeggen, een verzameling taken en taakopdrachten die in het geval van leerkrachten bijvoorbeeld bestaan uit lesgeven en oudergesprekken aangaan. Daarnaast kent hij een *werkomgeving*, die los van taken condities voor beroepsuitoefening stelt, bijvoorbeeld studiedagen met teams van leerkrachten, of informatieavonden met ouders, of inspectiebezoeken. Vervolgens heeft hij een *organisatieomgeving*, die uit leidinggevendenden bestaat, alsmede uit directe collegae, ondersteuners, stagiairs, et cetera, die zeer bepalend zijn voor het stellen en uitvoeren van taken en voor het creëren van krachtige werkomgevingen.

Het werken aan een publieke taak zoals onderwijs brengt met zich mee dat veel partijen in de samenleving een belang hebben bij het werk en er dus invloed op proberen uit te oefenen. Dat geldt niet alleen voor taken en werkopdrachten als zodanig, maar ook voor de eerder genoemde bredere doelen, het leveren van kwaliteit. Niet alleen moet hij zijn baas tevreden stellen, hij heeft ook te maken met leerlingen, omstanders (ouders, familie), belangengroepen, inspectie en verschillende overheidsorganen met elk eigen prioriteiten (gemeente, ministerie) (vgl. Bozeman, 1987; Rainey, 2003). De variëteit aan omgevings- en stakeholderinvloeden maken dat kwaliteit onvermijdelijk en intrinsiek omstreden is (Boyne, 2002; Brewer, 2006). Het zal ertoe leiden dat sommige coping strategieën meer productief zijn dan anderen, omdat professionals te maken hebben met deze verschillende invloeden en daar op de een of andere manier mee om moeten gaan, zodanig dat (a) kwaliteit gecreëerd wordt, terwijl niet duidelijk is wat dat is; dat (b) in zekere zin ‘greep’ op de omgevingen en stakeholders moet worden gehouden, in de zin van dat gezag en vertrouwen gerealiseerd worden; en dat (c) de professional in kwestie met plezier en voldoende welzijn zijn taken en werk kan blijven uitoefenen.

Wat dat laatste betreft, blijkt uit onderzoek naar algemene coping stijlen dat docenten die veel stress ervaren meer geneigd zijn om een negatieve coping strategie te hanteren, zoals het uit de weg gaan van het probleem (Austin, Shah & Muncer, 2005). Met een focus op probleemgerichte coping vonden Griffith, Steptoe & Cropley (1999) dat docenten die zich terugtrekken van het werk (dagdromen of tv kijken) en andere taken vooruitschuiven of negeren meer stress ervoeren. Ook leidt een passieve en defensieve stijl van coping tot meer burn-out (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Typen van coping die kunnen worden toegepast zijn het zoeken van sociale of emotionele steun zoals advies vragen of sympathie kweken (Griffith et al., 1999; Greenglass et al., 1999).



Een andere strategie is om instrumentele steun te zoeken. Ook kan iemand overgaan tot reflectie; het reflecteren op het probleem alvorens tot actie over te gaan (Greenglass et al., 1999). De professional kan weerstand bieden tegen de situatie door zijn/haar mening te uiten tegen de leidinggevende, collega's of tegen actoren buiten de organisatie zoals ouders of belangenorganisaties (Kassing, 2002; Carton & Fruchart, 2013).

Bepaalde coping mechanismen kunnen ervoor zorgen dat iemand veerkrachtig (of *resilient*) is als het tegenzit (Davis & Asliturk, 2011). Omdat veerkrachtig ervan uitgaat dat men 'terug moet veren' van een slechte situatie is dit echter niet precies hetzelfde als proactieve coping. Om kwaliteit te leveren moeten publieke professionals zowel de kracht hebben om zich aan te passen aan nieuwe omstandigheden, als het doorzettingsvermogen hebben om iets te doen en te handelen als de situatie waarin men zit het niet meer mogelijk maakt kwaliteit te leveren. Ze moeten dus in staat zijn om te anticiperen op de verschillende belangen waarmee zij te maken krijgen (van bijvoorbeeld ouders, leerlingen, overheid en inspectie in het onderwijs), een afweging te maken tussen deze belangen, en in opstand kunnen komen als één van deze belangen teveel overwicht krijgt. Daarom noemen wij dit professioneel vermogen.

## 2.7 Professioneel vermogen

Professioneel vermogen als coping strategie definiëren wij als:

*Actieve inspanningen van professionele medewerkers om met opgaven en stakeholder eisen om te gaan, waarbij ze balanceren en zich uitspreken*

Dat heeft niet alleen effecten in termen van kwaliteit van dienstverlening, maar ook in termen van welzijn en betrokkenheid. Alsmat harder gaan werken is een manier van coping, maar één die op de lange termijn wellicht leidt tot burn-out en verminderde kwaliteit. Gerelateerd aan inzichten uit de proactieve coping literatuur (o.a. Greenglass et al., 1999; Greenglass & Fiskebaum, 2009; Schwarzer, 2000; Schwarzer & Taubert, 2002) betekent dit:

1. dat de professional anticipeert op welke *dilemma's* of botsingen zich in de werkpraktijk (inclusief omgevingen en stakeholders) kunnen gaan voordoen,
2. dat de professional niet voortdurend en vooral reactief handelt maar *anticiperend* handelt,
3. dat de professional zich richt op het bredere doel (*kwaliteit* leveren) in plaats van de risico's (leerlingen die het jaar niet halen, lage CITO scores), en
4. dat de *dynamiek* waarin de professional zich bevindt (tussen cliënt, overheid en maatschappij) gezien wordt als een uitdaging in plaats van een bedreiging.

Daarbij is het van belang dat de inspanningen ten eerste tot *balanceren* leiden, dat wil zeggen, het maken van afwegingen en *trade offs* tussen uiteenlopende verwachtingen en vereisten. Ten tweede is het van belang dat de medewerkers *voice* gebruiken, dat wil zeggen, zich actief *uitspreken* als het nodig is, zeker als trade offs onwerkbaar blijken, maar ook om



binnen (en desnoods tegen) het systeem te kunnen werken. Dat sluit aan op literatuur over street level workers, die zowel dienen te reageren als te uiten (bijv. Hupe & Hill 2007).

Hieruit blijkt dat een professional met vermogen het gevoel heeft ‘controle’ te hebben over de situatie. Het gaat er dus niet om dat de professional autonomie wordt *gegeven* van bovenaf, maar dat de professional *zél*f controle over de situatie neemt of percipieert. Het gevoel dat men de situatie kan beïnvloeden is essentieel voor het welzijn en presteren van professionals (Bandura, 1993; Karasek, 1979). Anders dan veel van de huidige ideeën over professionals richten wij ons hier op wat de professional *zelf* onderneemt, al dan niet samen met anderen, in plaats van wat de systemen om de professional heen moeten doen.

Professioneel vermogen wordt dus gezien als het hanteren van een actieve coping stijl. Uit onderzoek blijkt dat proactieve en confronterende coping stijlen leiden tot minder stress en burn-out (Maslach, et al., 2001; Schwarzer & Knoll, 2003). Zo blijkt dat proactief handelende leraren stressvolle situaties eerder als uitdaging beschouwen dan als bedreiging (Schwarzer & Taubert, 2002). Leraren met een proactieve coping stijl besteden meer uur per week aan contact met studenten en toonden meer professionele betrokkenheid. Het is dan ook waarschijnlijk dat zulke proactieve coping stijlen leiden tot betere kwaliteit van onderwijs.

Er is echter nog weinig bekend over actieve coping van leraren. In het verleden is vooral de nadruk gelegd op negatieve of passieve vormen van coping gericht op de cliënt zoals selecteren of afstand nemen tot de cliënt (Lipsky, 1980). Dit onderzoek springt in op dit gat in kennis door zich te richten op professioneel vermogen. Het vaststellen van coping mechanismen gericht op het leveren van kwaliteit van dienstverlening te midden van de inherente spanningen binnen het publieke domein is belangrijk om professionals verder te helpen in hun werk. Daarnaast is het belangrijk om *bronnen* van professioneel vermogen te identificeren. Door het identificeren van bronnen die bijdragen aan meer professioneel vermogen kunnen we publieke organisaties en professionals handvaten geven waarmee zij hun vermogen kunnen vergroten. Hieronder geven wij weer welke factoren theoretisch gezien professioneel vermogen kunnen beïnvloeden. We identificeren mogelijke bronnen van professioneel vermogen en formuleren verwachtingen.

## 2.8 Beïnvloeding van professioneel vermogen

De controle die een individu heeft over de situatie speelt een belangrijke rol in het kiezen van probleem- of emotiegerichte coping (Folkman 1984; Folkman & Lazarus, 1980). Controle betekent hier dat men het gevoel heeft dat de omgeving beïnvloed kan worden. In het job demand-resources model (Demerouti, et al., 2001; Bakker & Demerouti, 2008) worden verminderd welzijn en slechte prestaties gezien als het gevolg van een samenspel tussen vereisten (*demands*) en bronnen (*resources*) die een individu ter beschikking heeft.

Als het gaat over bronnen kunnen we het zowel hebben over persoonlijke bronnen – kenmerken en attitudes van het individu – als hulpmiddelen die extern zijn aan het individu. Bepaalde houdingen kunnen leiden tot het kiezen van meer effectieve coping stijlen in het



omgaan met de inherente spanningen in het publieke domein, maar ook bepaalde typen hulpmiddelen kunnen hieraan bijdragen. Hieronder bespreken we een aantal veelbelovende bronnen van professioneel vermogen, waarbij we inzichten uit de organisatiepsychologie en bestuurskunde combineren.

### **2.8.1 Persoonlijke bronnen**

Bepaalde kenmerken van een individu kunnen bijdragen aan het kiezen van een meer positieve coping stijl. Sommige kenmerken, zoals persoonlijkheid, zijn weinig veranderbaar, terwijl andere kenmerken wel te beïnvloeden zijn – zoals motivatie. Wat betreft houding zou het kunnen dat leraren met bepaalde persoonlijkheidskenmerken meer vermogend zijn. Echter, persoonlijkheid is moeilijk zo niet onmogelijk om te veranderen en daarom wordt dit niet meegenomen in het onderzoek.

Een tweede aspect van houding dat invloed kan uitoefenen op het type coping van professionals is motivatie. ‘Self-Determination Theory’ (Deci & Ryan, 2000) gaat er van uit dat motivatie niet intrinsiek of extrinsiek is, maar beter gezien kan worden op een schaal, waarbij sommige typen worden gezien als gecontroleerd en anderen als autonoom. Individuen worden volgens deze theorie in meer of mindere mate gemotiveerd vanuit een innerlijke drive (Deci & Ryan, 2000; Khalkhali & Golestaneh, 2011; Gagné & Vansteenkiste, 2013). Autonome motivatie wordt gekenmerkt door een gevoel dat het de persoonlijke ‘eigen’ beslissing is van het individu: het individu steekt energie in het werkt omdat hij/zij dat zelf belangrijk vindt of er plezier in heeft. Gecontroleerde motivatie wordt gekenmerkt door het gevoel dat men alleen werkt doordat er een externe prikkel is zoals dwang of beloning (Gagné & Deci, 2005; Kuvaas, 2008). Indien professionals vanuit meer autonome motieven hun werk doen, is het waarschijnlijker dat zij proactieve coping stijlen kiezen omdat ze zich meer identificeren met het werk en intrinsiek willen bijdragen aan goed onderwijs.

Autonome motivatie kent echter verschillende typen, zoals vanuit intrinsiek plezier in de taak, vanuit een bepaalde set normen of waarden die het individu heeft geïnternaliseerd, of vanuit een gevoel van plicht. In het publieke domein speelt ook een context-gerelateerde motivatie een rol. Zo worden veel mensen die werken in publieke organisaties gemotiveerd door een verlangen om een betekenisvolle bijdrage aan de maatschappij te leveren (Perry & Wise, 1990). Uit onderzoek blijkt dat docenten maar ook verpleegkundigen beter presteren als zij meer gemotiveerd zijn om bij te dragen aan de maatschappij (Andersen, Heinesen & Pedersen, 2014; Bellé, 2013). Deze *public service motivation* is dus gerelateerd aan betere prestaties. Beargumenteerd wordt dat dit komt omdat zij de doelen van het werk hebben geïnternaliseerd en een plichtsgevoel hebben wat hun drijft. Het is daarom goed mogelijk dat ze in hun handelen ook meer proactief zijn in het omgaan met uitdagingen.



### 2.8.2 *Organisatiebronnen*

Naast persoonlijke bronnen is de werkomgeving van groot belang. Hier richten wij ons op een aantal werk-gerelateerde hulpbronnen die kunnen bijdragen aan meer professioneel vermogen. Dit zijn de fysieke, sociale en psychologische aspecten van het werk die functioneel zijn in het behalen van bepaalde doelen, de eisen van het werk verminderen en tot slot persoonlijke groei en ontwikkeling stimuleren (Demerouti et al., 2001). Autonomie, training en opleiding, informatie en (sociale)netwerken worden gezien als de belangrijkste hulpmiddelen in het *Job Demand-Resources* model. Zij hebben een positief effect op onder andere de vermindering van stress (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006; Saks, 2006; Xanthopoulou, et al., 2007). Zo kan het uitwisselen en delen van informatie via collega's een bijdrage leveren aan een positief sociaal werkklimaat (Hakanen, et al., 2006).

Professionals hebben baat bij een bepaalde mate van autonomie, zoals vaak is gesteld binnen de professionals literatuur (Jansen, 2009; Noordegraaf & Steijn, 2013). Een bepaalde mate van autonomie geeft hen ruimte om te kiezen uit verschillende coping stijlen. Aan de andere kant kan een professional ook meer autonomie krijgen doordat hij of zij proactief handelt.

Naast autonomie kunnen netwerken of sociale relaties een belangrijke rol spelen in het kiezen van proactieve coping stijlen. Zo zal een docent met goed contact met zijn of haar leidinggevende eerder ervoor kiezen om aan te geven dat de extra taken teveel worden en zich willen uitspreken over wat er beter kan. Ook zullen professionals met een sterk netwerk binnen het veld eerder overgaan op actie, steun organiseren of proactief bezig gaan met een probleem.

Tot slot speelt ook de training en opleiding, en de daaruit volgende kennis, een rol in het kiezen van proactieve coping stijlen. Zo kan het zijn dat professionals die niet hebben leren omgaan met administratieve taken tijdens hun opleiding last krijgen van wat Friedman (2000) omschrijft als een *reality shock* en het liefst het probleem van administratie negeren. Als een leraar zich niet competent voelt om het probleem aan te pakken is het moeilijk op proactief te handelen. Training kan verder helpen om nieuwe vaardigheden op te doen en nieuwe manieren te ontdekken om een probleem aan te pakken. Als men kennis heeft van manieren waarop een probleem op te lossen is zal de kans groter zijn dat de leraar proactief handelt als het probleem dreigt te ontstaan. De theoretische invloeden op professioneel vermogen zijn samengevat in tabel 2.1.

**Tabel 2.1. Mogelijke bronnen van professioneel vermogen**

<b>Bron</b>	<b>Voorbeeld</b>
<b>Persoonlijke hulpbronnen</b>	
<i>Motivatie</i>	
1. Autonome motivatie	Een professional die vanuit zijn/haar eigen waarden of vanuit intrinsiek plezier in het werk gemotiveerd is om zijn/haar best te doen.
2. Public service motivation	Een professional die veel waarde hecht aan bijdragen aan de maatschappij.
<b>Contextuele hulpbronnen</b>	
<i>Autonomie</i>	Een professional die de ruimte heeft om zelf zijn/haar taken in te delen en prioriteiten te zetten.
<i>Netwerk</i>	Een professional die goede contacten heeft met collega's binnen en buiten de organisatie.
<i>Training en opleiding</i>	Een professional met een gedegen kennis van zaken voordat hij/zij aan het werk ging. Een professional die zich tijdens het werk blijft ontwikkelen.

### 2.8.3 Lasten

Naast deze potentiële bronnen van professioneel vermogen worden in dit onderzoek ook een aantal lasten meegenomen. Het is ingewikkeld om de relatie tussen lasten en professioneel vermogen te duiden omdat het zeer waarschijnlijk is dat er een wisselwerking bestaat. Hoge werkdruk en regeldruk kunnen een professional verlammen en daarmee het professioneel vermogen verminderen. Aan de andere kant kan proactief professioneel copen er juist voor zorgen dat de professional minder last ondervindt van de regels of normen omdat hij of zij ze in zet om het onderwijs beter te maken en weerstand biedt waar hij of zij het niet nuttig vindt. Zo zijn er voorbeelden van scholen die zijn gestopt met het doen van CITO toetsen in groep 1 omdat ze het niet van toegevoegde waarde vonden voor de kwaliteit van onderwijs. Met een goed verhaal over hoe ze op een andere manier de ontwikkeling van kinderen volgden was de inspectie tevreden.

Aan de andere kant kan door proactief de inhoud van het vak vorm te geven en na te denken over wat belangrijk is voor kwaliteit van onderwijs een leraar ook meer werkdruk ervaren omdat hij of zij beter ziet wat er verbeterd kan worden. In dit onderzoek kijken we daarom enkel naar de relatie tussen lasten en professioneel vermogen. Vervolgonderzoek kan dieper in de causale verbanden tussen lasten en vermogen duiken. Het Job Demands-Resources model volgend modelleren we hier dat lasten de manier van handelen negatief kunnen beïnvloeden (Hakanen et al. 2006): hoge werkdruk, regeldruk en werklast zoals veel leerlingen in de klas kunnen ervoor zorgen dat de leraar minder in staat is om proactief te handelen.

Wij richten hier ons op bekende, algemene lasten zoals aantal leerlingen, administratieve druk en werkdruk. Echter, het kan ook dat last ontstaat door bemoeizuchtige ouders, inspectie of bestuurders die eisen stellen. Deze zijn niet meegenomen in dit onderzoek maar zouden



wel degelijk relevant kunnen zijn. In vervolgonderzoek zouden deze andere lasten ook onderzocht kunnen worden.

## 2.9 Het belang van professioneel vermogen voor prestaties

Een meer vermogende leerkracht in het onderwijs zal meer in staat zijn om – ondanks opgaven en lasten – kwaliteit te bieden. Hierbij moet allereerst gekeken worden naar de prestaties van de leraar zelf. Deze worden vaak beoordeeld aan de hand van zelf-gerapporteerde beoordelingen. Maar deze scores kunnen vertekend zijn doordat mensen zichzelf te hoog of te laag waarderen. Daarom is het belangrijk ook niet zelf-gerapporteerde beoordelingen te bekijken. Leidinggevendens vormen een goede bron van informatie wat betreft de prestaties van leraren. Het werk van leraren bestaat echter uit meerdere aspecten. Naast vakinhoudelijk, moeten zij ook goed zijn in pedagogisch-didactische vaardigheden en klassenmanagement.

De prestaties van scholen zijn lastiger te definiëren. De doelen waar publieke organisaties zich voor moeten inzetten zijn onderdeel van een politieke en maatschappelijke strijd. Volgens Boyne (2002) hebben organisaties met een publieke functie altijd meerdere doelen. Hij onderscheidt outputs (de kwantiteit en kwaliteit van de dienst), efficiëntie (de kosten per output), sociale uitkomsten (impact, gelijkheid, effectiviteit), responsiviteit (klantvriendelijkheid, burgers tevredenheid, medewerkerstevredenheid) en democratische uitkomsten (verantwoording, integriteit, participatie). Deze verschillende dimensies worden verschillend gewaardeerd door de stakeholders van een dienst. Om de prestaties of kwaliteit van publieke organisatie te kunnen beoordelen moet daarom gekeken worden naar meerdere aspecten van hun dienstverlening.

Ook wat betreft scholen vindt er strijd plaats rondom wat onderwijskwaliteit is en hoe het is te meten. In het politieke debat staan afwisselend de basisvaardigheden rekenen en taal, burgerschapsvorming en andere aspecten van de ontwikkeling van kinderen centraal. Scholen hebben te maken met meerdere stakeholders die allen ergens anders op letten. Ze hebben te maken met de overheid via de inspectie, die voornamelijk kijkt naar CITO scores. Ouders en leerlingen vinden scores ook belangrijk, maar kijken ook naar de tevredenheid van hun kind. Leerling-tevredenheid is daarom ook een belangrijke uitkomst. Daarnaast zijn de medewerkers van de school ook een belangrijke stakeholdergroep. Hun welzijn is van groot belang voor de resultaten van de school. Dit welzijn kan zowel worden onderzocht door te kijken naar de tevredenheid van leraren, maar ook door te kijken naar verzuim.

CITO scores domineren al enige tijd de discussie, terwijl tegelijkertijd velen erop wijzen dat deze maatstaf geen adequaat beeld geeft van onderwijskwaliteit (Torenvlied, Bekerom, & Akkerman, 2013). CITO scores zouden gecorrigeerd moeten worden door achtergrondkenmerken van leerlingen, zoals de socio-economische status van hun ouders. RTL nieuws maakt lijsten van scholen door te corrigeren voor meerdere variabelen, waardoor





de toegevoegde waarde van de school kan worden berekend (op basis van de methode van Jaap Dronkers<sup>4</sup>). Deze toegevoegde waarde laat zien of een school vergeleken met een school met dezelfde leerling populatie het beter of slechter doet. Maar ook hier is veel kritiek op, omdat de ranking van scholen tussen jaren zeer kan verschillen<sup>5</sup>. Desalniettemin kunnen CITO scores worden gezien als een output meting: hoeveel leerlingen halen de eindtoets met goed resultaat. De gemiddelde CITO testscore (gecorrigeerd voor kenmerken van leerlingen) wordt gezien als een legitieme indicator van school prestaties door de Nederlandse Onderwijsinspectie (Torenvlied, Bekerom, & Akkerman, 2013).

In dit onderzoek worden meerdere uitkomsten bestudeerd om zo recht te doen aan de complexiteit van het begrip prestaties in een publieke context. Allereerst wordt gekeken naar de individuele prestaties van leraren via hun eigen beoordeling en die van hun leidinggevende. Ook wordt gekeken naar de relatie tussen professioneel vermogen en het welzijn van leraren, door naar hun tevredenheid, vertrekgenueidheid en bevlogenheid te kijken. Daarnaast wordt naar kwaliteit van onderwijs gekeken op schoolniveau. Hierbij kijken we naar de CITO eindtoetsen. Omdat deze scores voor een groot deel afhankelijk zijn van de achtergrondkenmerken van leerlingen corrigeren we deze scores voor leerlinggewichten die bepalen of een leerling extra hulp nodig heeft. Deze zijn gebaseerd op achtergrondkenmerken van de leerling. Naast de CITO kijken we ook naar de leerlingtevredenheid, voor zover scholen deze afnemen en dezelfde vraag gebruikten. Tot slot kijken we naar het verzuimpercentage onder het personeel als een proxy van hun welzijn.

## 2.10 Onderzoeksmodel

We kunnen het volgende conceptuele schema opstellen voor het inrichten van die onderzoeksactiviteiten – zie figuur 2.1. Hoewel er complexe relaties bestaan tussen persoonlijke bronnen, organisatie bronnen en lasten, richten wij ons hier op hoe deze factoren in relatie staan tot professioneel vermogen. In vervolgonderzoek zullen de individuele relaties en interacties tussen de factoren verder worden verkend. Hoe meer vermogen professionals hebben om, om te gaan met de omstandigheden van hun werk, hoe beter zij zullen presteren. Professioneel vermogen leidt tot hogere kwaliteit van het werk en de dienstverlening. Ook leidt het tot betere kwaliteit van beroepsuitoefening, omdat medewerkers die professioneel vermogen vertonen minder risico zullen lopen op burn-out of vervreemding. In het volgende hoofdstuk wordt uitgelegd hoe dit schema empirisch is onderzocht.

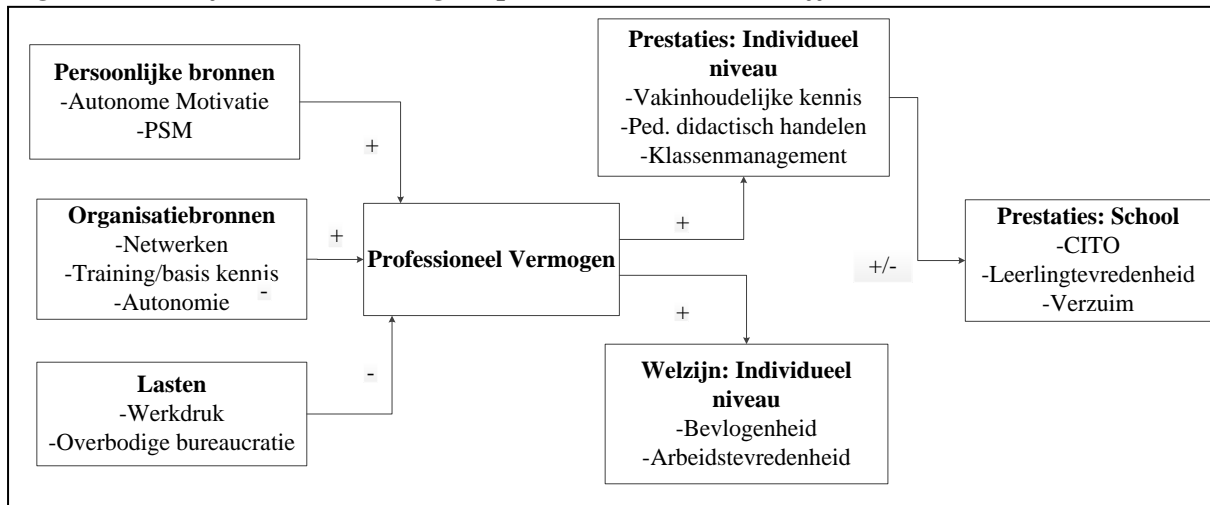
---

<sup>4</sup> Zie “Toelichting op de berekening van toegevoegde waarde van reguliere basisscholen op grond van hun gemiddelde scores op hun eindtoetsen 2010, 2011 en 2012” van Jaap Dronkers.

<sup>5</sup> Zie bijvoorbeeld “De methodologische tekortkomingen van de CITO-lijst van RTL” op [www.stukroodvlees.nl](http://www.stukroodvlees.nl), door Thijs Bol.



*Figuur 2.1. Professioneel vermogen: potentiële bronnen en effecten*





### 3. Methoden

#### 3.1 Data verzameling

In 2014 zijn om de meetschaal voor professioneel vermogen te ontwikkelen interviews gehouden met twee docenten en schooldirecteuren. Ook is een studiesessie gehouden. Vervolgens is een online vragenlijst uitgezet onder scholen. De scholen zijn geselecteerd op basis van hun grootte, hun geografische ligging en denominatie zodat de steekproef verschillende scholen bevat. In totaal hebben 1723 leraren gereageerd. Na verwijderen van full missings bleven nog 1271 responses over die konden worden gebruikt voor de analyse.

De steekproef bestaat uit 1124 (88.4%) vrouwen en 141 (11.6%) mannen. De gemiddelde leeftijd is 42 jaar. De meeste van de respondenten hebben een hbo opleiding gedaan (70%) gevolgd door 16% die een master hebben behaald. De meerderheid werkt fulltime (55%) en heeft een vast contract (87%).

#### 3.2 Ontwikkeling meetschaal professioneel vermogen<sup>6</sup>

Om professioneel vermogen te kunnen onderzoeken met vragenlijsten is een meetschaal ontwikkeld. Allereerst is een theoretisch kader ontwikkeld over welke elementen onderdeel zijn van een professionele coping strategie. Daarna hebben we interviews gehouden met zowel leraren als schooldirecteuren. Uit deze interviews konden wij een beeld schetsen over hoe leraren omgaan met de belangen en eisen uit het werkveld, wanneer zij zich eventueel uitspreken en wat zij als onderwijskwaliteit zagen. Dit gaf ons inzicht in wat professioneel vermogen in kan houden. Vervolgens zijn vragen ontwikkeld die zijn voorgelegd aan bestuurskundige onderzoekers die de vragen moesten groeperen, beoordelen op helderheid en duidelijkheid en in hoeverre het professioneel vermogen voorstelde. Ook zijn de vragen voorgelegd aan twee experts in het ontwikkelen van meetschalen. Uiteindelijk is een lijst van 15 vragen uitgezet in een pilot studie in één school (n=127). In de pilot bleek dat enkele items niet goed functioneerden, overlap vertoonden met andere vragen of moeilijk te begrijpen waren. Deze items zijn uit de lijst verwijderd. Vier nieuwe items zijn toegevoegd om deze te vervangen.

Middels confirmatory factor analysis (CFA) in Mplus zijn de eigenschappen van de schaal onderzocht (Muthen & Muthen 2010-2013). Een CFA kan laten zien in hoeverre de items een goede reflectie zijn van het onderliggende construct. Eerst is de model fit bekeken. Vaak moeten er aanpassingen worden gedaan aan de schaal om een goede fit te bereiken. Omdat onze steekproef meer dan 200 respondenten bevat is de chi square minder betrouwbaar. Daarom kijken we naar drie andere fit-maten, te weten CFI, TLI en RMSEA (Byrne 2012; Kline 2010). CFI en TLI geven goede fit aan boven .90, en excellent boven .95. RMSEA geeft goede fit aan onder de .10, onder de .08 excellent. Minimaal twee fit maten moeten

---

<sup>6</sup> Een artikel waarin uitgebreid verslag wordt gelegd van de ontwikkeling van de meetschaal is *under review* bij een internationaal tijdschrift.



goede fit aangeven (Byrne 2012; Kline 2010). In tabel 3.1 is te zien dat een aantal vragen uit de schaal moesten worden verwijderd alvorens de drie fit maten een goede fit aangaven.

**Tabel 3.1: CFA modellen, aanpassingen en fit voor professioneel vermogen**

M	Omschrijving	Chi sq.	CFI	TLI	RMSEA	Df	Aanpassing
1	Alle items (15)	1248.85*	.749	.707	.119 (.113-.125)	90	MI: 2
2	2 eruit	873.302*	.790	.752	.106 (.100-.113)	77	MI: 16
3	2 and 16 eruit	592.401*	.846	.815	.094 (.087-.101)	65	MI: 13
4	2, 16 and 13 eruit	441.089*	.874	.846	.089 (.081-.096)	54	MI: 12
5	2, 16, 13 and 12 eruit	272.343*	.909	.886	.075 (.067-.084)	44	MI: 18
6	2, 16, 13, 12 and 18 eruit	157.956*	.947	.932	.062 (.052-.072)	35	MI: 17
7	2, 16, 13, 12, 18 and 17 eruit	115.978*	.958	.944	.060 (.049-.071)	27	MI: 4
8	2, 16, 13, 12, 18, 17 and 4 eruit	65.647*	.972	.961	.050 (.037-.064)	20	MI: -

NB: M=model, Chi sq.=Chi square, DF=degrees of freedom.

Het uiteindelijke model bevat 8 items. Tabel 3.2 toont de items en factor ladingen. De betrouwbaarheid van de schaal is zowel met Cronbach's Alpha en Raykov's Rho bekeken. Raykov's Rho is meer toepasselijk bij een factor analyse en is minder gevoelig voor het aantal items. Beiden geven aan dat de betrouwbaarheid van de professioneel vermogen meetschaal hoog is (Chronbach's alpha .879, Raykov's Rho .874).

**Tabel 3.2. Gestandaardiseerde factor ladingen, standaardfouten en significantie.**

Item	Fl.	SE	Sign.
PC1 Ik spreek me uit binnen de [organisatie] als er problemen zijn die een belemmering vormen om goede [service] te leveren	.695	.022	.000
PC6 Ook al bemoeien [stakeholders] zich met hoe ik [service] moet leveren, ik maak zelf de uiteindelijke afweging.	.570	.031	.000
PC8 Ik balanceer de belangen van [stakeholders] zodanig dat het optimaal bijdraagt aan [service].	.686	.025	.000
PC10 [Ik neem actief deel aan discussies over de invulling van [mijn professie].	.764	.021	.000
PC11 Ik balanceer het belang van [output metingen] met andere aspecten van [service].	.787	.021	.000
PC14 Ik geef aan wanneer verantwoordingsplichten een negatief effect hebben op de invulling van andere taken.	.622	.028	.000
PC15 Ik gebruik de administratieve systemen in mijn werk zo dat ze nut hebben voor mijn werk.	.601	.030	.000
PC19 Ik zoek vanuit mijzelf cursussen of trainingen over vaardigheden die ik in de toekomst nodig denk te hebben.	.544	.032	.000



### 3.3 Antecedenten meetschalen

*Public service motivation* (PSM) is gemeten door middel van een schaal ontwikkeld door Wright et al. (2013). De schaal bestaat uit 8 items, gemeten door middel van een 5-punt Likert schaal (1= helemaal mee oneens, 5=helemaal mee eens). De fit was goed (CFI=.941, TLI=.917, RMSEA=.066). Een voorbeeld item is: “Ik zie het als mijn verantwoordelijkheid om bij te dragen aan de maatschappij als geheel”. Cronbach’s alpha is .80.

De *Relatieve Autonomie Index* (RAI, als maatstaf voor intrinsieke of extrinsieke motivatie) is gemeten door middel van een index die ontwikkeld is door Connel en Ryan (1985). RAI wordt gemeten door het wegen van de verschillende subschalen en deze gewogen schalen op te tellen. Op deze manier representeert de uiteindelijke index de mate waarin individuen intrinsiek (autonoom) gemotiveerd zijn (Markland & Ingledew, 2007).

*Externe netwerken* is gemeten door middel van een aangepaste schaal (templates om de schaal beter toepasbaar te maken op het primair onderwijs, De Vellis, 2003) die ontwikkeld is door Moynihan & Pandey (2008). De schaal bestaat uit 4 items, gemeten op een 7-punt Likert schaal (1=nooit, 7=altijd). Een voorbeeld item is: “Ik maak gebruik van mijn professionele netwerk buiten school (andere leerkrachten, oud-studiegenoten etc.) om mij te helpen bij problemen”. De fit is goed (CFI=.995, TLI=.985, RMSEA=.051). De schaal is betrouwbaar (Cronbach’s alpha = .75).

*Interne netwerken* zijn gemeten door middel van een schaal ontwikkeld door Boyar, Campbell, Mosely & Carson (2014). De schaal bestaat uit 4 items, gemeten op een 5-punt Likert schaal (1=helemaal mee oneens, 5=helemaal eens). Een voorbeeld item is: “Ik vind steun bij mijn collega’s wanneer ik in een lastige situatie zit”. De schaal past goed op de data (CFI=.967, TLI=.900, RMSEA=.084) en betrouwbaar (Cronbach’s alpha = .80).

*Training* is gemeten door middel van een schaal ontwikkeld door Van den Berg, Richardson en Eastman (1999). De schaal bestaat uit 4 items, gemeten op een 5-punt Likert schaal (1=helemaal oneens, 5=helemaal eens). Een voorbeeld item is: “Ik heb genoeg training gehad om mijn werk goed uit te voeren”. De schaal had een zeer goede fit (CFI=1.000, TLI=1.002, RMSEA=.000). Cronbach’s alpha is .73.

*Autonomie* bestaat uit een schaal van 4 items, gemeten op een 5-punt Likert schaal (1=helemaal oneens, 5=helemaal eens) (Deci et al. 2001; Vandenabeele 2014). Een voorbeeld items is: “Ik ervaar vrijheid gedurende mijn werk”. De fit was goed (CFI=.996, TLI=.987, RMSEA=.039). Cronbach’s Alpha is .73.

*Coachend leiderschap* is gemeten door middel van een schaal ontwikkeld door Baard, Deci & Ryan (2007). De schaal bestaat uit 7 items, gemeten op een 5-punt Likert schaal (1=helemaal oneens, 5=helemaal eens). Een voorbeeld item is: “Mijn direct leidinggevende moedigt mij



aan vragen te stellen". De betrouwbaarheid is zeer hoog (Cronbach's alpha = .91) en ook de fit was goed (CFI=.967, TLI=.950, RMSEA=.079).

De *professionele basis* van medewerkers is gemeten aan de hand van 3 aparte vragen. We hebben gevraagd in hoeverre medewerkers vinden dat zij vanuit hun opleiding genoeg hebben meegekregen over (1) vakinhoudelijke kennis, (2) pedagogisch-didactisch handelen en (3) klassenmanagement. De medewerkers konden dit aangegeven door middel van een 5-punt Likert schaal (1=helemaal oneens, 5=helemaal eens).

*Red tape*, overbodige bureaucratie, is gemeten met de algemene red tape item, waarbij respondenten gevraagd worden om de mate van red tape binnen hun organisatie te beoordelen, op een schaal tussen de 1 en 10 (Pandey & Scott, 2002).

*Werkdruk* is gemeten met drie vragen gebaseerd op Karasek & Theorell, 1990. Een CFA kan hierdoor niet worden uitgevoerd. De betrouwbaarheid was goed (Cronbach's alpha=.77).

*Leerlingvolgsystemen* zijn gemeten door gebruik te maken van een schaal ontwikkeld door Nielsen et al, (2011; Jacobsen, Hvutved & Andersen, 2014). De ervaring die respondenten hebben met de leerlingvolgsystemen is gemeten door middel van 6 items, waarbij respondenten konden aangeven of ze de LVS als controlerend (onnodig, of als teken van wantrouwen) of ondersteunend (een positief instrument) vinden (Jacobsen, Hvutved & Andersen, 2014). De fit was goed CFI=.971, TLI=.942, RMSEA=.077, evenals de Chronbach's alfa (.79).

### 3.4 Prestaties

Prestaties zijn zowel op individueel als organisatieniveau gemeten. Op individueel niveau zijn allereerst de prestaties gemeten aan de hand van zelfbeoordelingen van leraren. Hen is gevraagd wat voor een cijfer op een schaal van 1 tot 10 zij zichzelf geven op a) vakinhoudelijke kennis, b) pedagogisch-didactisch handelen en c) klassenmanagement. Ook is aan alle leidinggevendenden gevraagd of zij hun eigen medewerkers een score wilde geven op dezelfde onderdelen.

Daarnaast is gekeken naar het welzijn van medewerkers. Allereerst is gevraagd hoe tevreden medewerkers waren met hun baan (Cooper-Thomas, Van Vianen & Anderson, 2004). Vertrekgenueidheid is met drie items gemeten. Cronbach's alpha is .85. Tot slot is bevlogenheid gemeten met de schaal van Schaufeli en Bakker (2003). Een schaal van 6 items paste goed op de data (CFI=.981, TLI=.968, RMSEA=.075) en de betrouwbaarheid was hoog (Cronbach's alpha = .94).

Op schoolniveau is gebruik gemaakt van registerdata. Om gebruik te mogen maken van CITO scores is toestemming nodig van de schoolbestuurders. Daarom hebben we alle



besturen middels een toestemmingsbrief gevraagd of we de CITO scores mochten gebruiken voor het onderzoek. De CITO scores van 2014 zijn gebruikt, alsook het gemiddelde over drie jaar (2012-2015). Een gemiddelde kan uitschieters eruit filteren en is daarom een goede tweede maat om te bekijken.

We gebruiken gewichten om te corrigeren voor de achtergrond van studenten, te weten een gewicht van 0.3 of 1.2. Dit gewicht wordt berekend op basis van het opleidingsniveau van de ouders. Het gewicht 0.3 wordt toegekend aan leerlingen van wie de ouders maximaal lbo/vbo opleiding hebben. Het gewicht 1.2 wordt toegekend wanneer leerlingen maximaal een ouder met enkel basisonderwijs als opleidingsniveau heeft, en de andere ouder maximaal lbo/vbo. CITO is gebaseerd op drie sub-testen; voor taal (100 vragen), rekenen (60 vragen) en studievoordigheden (40 vragen). De scores van leerlingen worden omgezet naar een schaal tussen 501 en 550.

Daarnaast kijken we of er een verband is met de toegevoegde waarde scores van Dronkers (2013) en RTL (2014). RTL maakt gebruik van dezelfde methode als Dronkers om de zogenaamde toegevoegde waarde te berekenen. Enkel de ongecorrigeerde CITO score kan een foutief beeld geven, omdat er dan niet gecorrigeerd wordt voor het aantal leerlingen en de sociale, economische en culturele achtergrond van de leerlingen. De toegevoegde waarde is de mate waarin de eindscore van een school afwijkt van de gemiddelde score van alle basisscholen met eenzelfde leerling-populatie. Om CITO scores, ofwel de toegevoegde waarde, te kunnen vergelijken, heeft RTL<sup>7</sup> rekening gehouden met meerdere factoren 1) de socio-economische status, 2) het percentage gewichten en 3) het percentage leerlingen van verschillende etnische minderheden; dus hoe een school zou moeten presteren gegeven de status van de buurt, het aantal leerlingen met gewichten en etnische samenstelling. Dronkers berekent op basis van het percentage gewichten, percentages leerlingen afkomstig uit Aruba, de Molukse eilanden, Griekenland, Italië, Kaapverdië, Marokko, Nederlandse Antillen, Niet-Engelstaligen, Portugal, Spanje, Suriname, Tunesië, Turkije, Vluchtelingen, en Voormalig Joegoslavië, en de statusscore van een school als onafhankelijke variabelen en de 'echte' eindtoets als afhankelijke variabele, de toegevoegde waarde<sup>8</sup>

Voor leerling tevredenheid zijn de scholen gevraagd om hun laatste tevredenheidsmeting op te sturen. Alleen de vraag hoe tevreden de leerlingen over het algemeen over hun school zijn is meegenomen. Tot slot is voor verzuim gekeken naar het totale verzuimpercentage.

Wat betreft demografische kenmerken van de leraren kijken we naar geslacht (0=man, 1=vrouw), opleiding, aantal jaren werkzaam in het PO, aan welke groep medewerkers lesgeven, hoeveel leerlingen er in de klas zitten en of zij part of fulltime werken. Ook kijken we naar welke denominatie de scholen hebben.

---

<sup>7</sup> Zie [http://www.schoolcijferlijst.nl/basis/Toelichting\\_2013b.pdf](http://www.schoolcijferlijst.nl/basis/Toelichting_2013b.pdf)

<sup>8</sup> Zie: "Toelichting op de berekening van toegevoegde waarde van reguliere basisscholen op grond van hun gemiddelde scores op hun eindtoetsen 2010, 2011 en 2012" van Jaap Dronkers.



### 3.5 Data analyse

De analyses voor de staat van professioneel vermogen zijn uitgevoerd door middel van vergelijkingen met t-toetsen in SPSS. De analyses wat betreft de antecedenten van professioneel vermogen zijn uitgevoerd middels multiple regressie. De analyses voor de relatie tussen professioneel vermogen en prestaties zijn uitgevoerd middels structural equation modeling in Mplus. Om te corrigeren voor het feit dat één leidinggevende meerdere leraren heeft beoordeeld en dat deze leraren in dezelfde school werken is gebruik gemaakt van 'type=complex', waarmee wordt gecorrigeerd voor het feit dat de data 'genest' is.

Om de resultaten uit de vragenlijst te kunnen interpreteren zijn er 7 interviews gehouden. De respondenten uit de vragenlijst zijn ingedeeld in twee groepen; hoog professioneel vermogen (gemiddelde tussen de 3.6 en 7) en laag professioneel vermogen (0 tot 3.5). Vervolgens zijn de respondenten uit deze groepen op aselecte wijze benaderd. Van de 15 benaderde respondenten hebben er 7 positief gereageerd en zijn daadwerkelijk interviews mee gehouden.

Om de relatie met schooluitkomsten te analyses is de medewerkersdata geaggregeerd op schoolniveau. Hierbij is zowel het gemiddelde professioneel vermogen per school en de deviatie binnen een school opgeslagen. In SPSS kijken we allereerst of er een directe relatie is tussen professioneel vermogen en de schooluitkomsten. Vervolgens hebben we in Mplus met gebruik van structural equation modeling getest of er een relatie is tussen professioneel vermogen en schooluitkomsten via het effect van professioneel vermogen op de prestaties van de leraar.

Bij de structural equation models worden de best passende modellen getoond. Alle modellen zijn zowel met als zonder controlevariabelen getest. Bij de analyses op schoolniveau wordt soms het model zonder controlevariabelen op individueel niveau (zoals geslacht en opleiding) getoond als deze modellen een betere 'fit' hadden dan met. De resultaten van de analyses kwamen overeen.

### 3.6 Slot

Dit hoofdstuk heeft laten zien hoe professioneel vermogen als schaal is ontwikkeld. De overige schalen meegenomen in dit onderzoek zijn gebaseerd op gevalideerde schalen en wetenschappelijk onderzoek. In het volgende hoofdstuk laten we zien hoe de stand van zaken wat betreft professioneel vermogen in het primair onderwijs is. We laten zien in hoeverre leraren professioneel vermogen als copingstrategie gebruiken, en of er verschillen zijn tussen verschillende demografische variabelen.





#### 4. De stand van het professioneel vermogen in het primair onderwijs<sup>9</sup>

Leraren spelen een cruciale rol in de kwaliteit van onderwijs, maar tegelijkertijd is de druk op hun schouders groot (Noordegraaf & Steijn, 2013). Het veeleisende systeem waarin leraren zich bevinden wordt door sommigen als schuldige aangewezen (Ackroyd et al., 2007; Exworthy & Halford, 1999). Maar klopt dit beeld wel geheel met de dagelijkse realiteit? Er kunnen vraagtekens gezet worden bij het beeld van de leraar als wil- en weerloos slachtoffer welke niet in staat is om de eigen situatie vorm te geven of naar de hand te zetten. Er bestaan immers ook beelden van leraren die hun werk met veel plezier doen en goed in staat zijn het werk zo te regelen dat zij optimaal kunnen presteren. Hiervan uitgaande is het dus zeer goed mogelijk dat er variatie zit in hoe docenten uitdagingen in het werk aanpakken en de manier waarop zij ermee omgaan.

Met dit hoofdstuk willen wij inzicht geven in hoeverre leraren in het primair onderwijs professioneel vermogend zijn. Daarnaast laten we zien of er verschillen zijn in professioneel vermogen tussen verschillende groepen leraren, zoals mannen en vrouwen, parttime en fulltime werkenden, en leraren met een lange staat van dienst en een kortere. Tot slot laten we zien in hoeverre opleiding, training, netwerken, leiderschap en motivatie van invloed zijn op het professioneel vermogen van leraren. Ook kijken we naar het verschil tussen leraren die gebruik maken van programma leerKRACHT en of dat voor een hoger professioneel vermogen zorgt. Tot slot laten we zien in hoeverre opleiding, training, netwerken, leiderschap en motivatie van invloed zijn op het professioneel vermogen van leraren.

In dit hoofdstuk laten we voornamelijk omschrijvende statistieken zien, waaruit af te leiden valt of er verschillen in professioneel vermogen zijn tussen groepen. Ook hebben we gekeken of de verschillen significant zijn door onafhankelijke t-toetsen.

---

<sup>9</sup> Dit hoofdstuk is in aangepaste versie gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen in Leiden, juni 2015.



### Professioneel vermogende leraren aan het woord

In follow-up interviews lieten meerdere leraren zien wat het betekent om professioneel vermogend te zijn en proactief om te gaan met uitdagingen:

Lerares Gemma is actief bezig met haar beroep. Zo organiseert ze inhoudelijke bijeenkomsten, zit ze in stuurgroepen en mengt ze zich in discussies over het onderwijs. Ze blijft zichzelf ontwikkelen door telkens na te denken over welke vaardigheden ze nodig heeft en deze dan ook op te doen via cursussen:

*“Ik leer graag. Ik merk dat, met opleidingen, bezoeken van conferenties, bijhouden van kennis, scholing op verschillende aspecten probeer ik bij te zijn, ik ben lid van de [organisatie functiegroep], die organiseren ook allerlei lezingen en conferenties. Dus dat probeer ik bij te houden. Ook vakbladen lezen, ja op dat gebied probeer ik wel.... Ik denk dat ik dus wel goed bezig ben.[...] Ik merk wel dat hoe meer ik mij professionaliseer in [vak], ja daar raak ik meer in thuis. En dat krijg ik meer in de vingers, en daardoor krijg ik een meer zeker gevoel. Daardoor kan ik met meer zekerheid mijn werk kan uitoefenen.”*

Andere leraren laten het belang van balanceren tussen belangen en het zelfstandig maken van keuzes zien:

*“Ik kan heel goed keuzes maken. Ik kon vroeger ook niet het werk loslaten en dan hier laten, nee, ik moest ook altijd mee naar huis nemen. Je kunt maar doorgaan, maar daar moet je keuzes in maken. [...] Maar ik kan me inderdaad voorstellen, als je alles zelf wil nakijken, dan ben je dus tot 's avonds 10 uur bezig. Dan moet je dat anders gaan organiseren. Die druk moet weg. Dus je gaat meer verantwoordelijkheid bij leerlingen leggen. Samen nakijken, of zelf nakijken en bespreken. Dat is een ander systeem, en dat levert gewoon ruimte op.” – Leraar Kees*

*“Weet je, je moet zelf ook keuzes durven maken. We hebben zelf ook dingen afgeschaft. Cito voor groep 1 doen we niet meer, ondanks dat de inspectie zegt moet je doen. Ik doe dat niet, heeft geen meerwaarde, ik kan aantonen dat ik de kinderen heel goed in hun ontwikkeling volg. Zegt de inspecteur: meid, super gedaan. Nou, denk ik, geweldig toch!” – Lerares Marieke*

## 4.1 Resultaten

Om te kijken of er een verband is tussen de variabelen, is een correlatie test gedaan. Tabel 4.1 toont de correlaties tussen de in dit hoofdstuk gemeten variabelen, naast de gemiddelden (M) en standaard deviaties (SD). Geen enkele variabele correleert meer dan .60 met een andere variabele. We zien in de tabel dat professioneel vermogen (PV) is gecorreleerd aan PSM, RAI, netwerken, training, autonomie, leiderschap, geslacht en type contract (part- of fulltime werkzaam). Vervolgens hebben we gekeken in hoeverre de demografische variabelen zorgen voor een verschillend gemiddelde in professioneel vermogen.



Variabelen	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
<b>1.Prof. verm.</b>	3.6	1.06	-														
<b>2.PSM</b>	3.8	.45	.24**	-													
<b>3.RAI</b>	5.5	3.4	.24**	.10**	-												
<b>4.Ext.Netwerken</b>	2.5	1.0	.35**	.20**	.40	-											
<b>5.Int.netwerken</b>	4.1	.44	.32**	.17**	.18**	.15**	-										
<b>6. Training</b>	3.6	.74	.16**	.09**	.18**	.11**	.20**	-									
<b>7.Autonomie</b>	3.2	.68	.20**	.03	.30**	.07*	.13**	.25**	-								
<b>8. Leiders.</b>	3.7	.74	.17**	.00	.24**	.05	.20**	.37**	.47**	-							
<b>9. Vak.Inh</b>	3.4	1.1	-.01	.08*	.03	-.03	.01	.15**	.06	.06	-						
<b>10. Ped-did.</b>	3.4	1.1	-.04	.13**	.05	-.06	-.00	.20**	.06	.06	.57**	-					
<b>11 KlasM.</b>	2.0	.94	-.03	.04	.05	-.01	-.05	.14**	.11**	.11**	.34**	.31**	-				
<b>12.Geslacht</b>	-	.32	-.08*	-.01	.06	.02	.10**	.08*	.06	.03	.06*	.03	.05	-			
<b>13. Werz.PO</b>	44	16.4	-.01	.07*	.07*	-.06	-.07*	.04	-.01*	-.03	.16**	.21**	-.03	-.12**	-		
<b>14.Part/full</b>	-	.53	.13**	.09**	-.04	.09**	.08*	-.01	-.06	-.03	-.01	-.03	.00	-.23**	-.03	-	
<b>15.Prog.LK</b>	-	.02	.01	.01	-.01	.01	.04	.06	.07*	.06	.07*	.01	.09**	.04	.05	.04	-

Tabel 4.1. Gemiddelden (M), standaard deviaties (SD) en correlaties \*p <0.05, \*\*p <0.01.



## 4.2 Professioneel Vermogen

Wanneer we kijken naar professioneel vermogen zelf, zien we dat een meerderheid aangeeft in lage mate professioneel vermogen als coping strategie te gebruiken (zie tabel 4.2). De hoog-laag categorie is gemaakt door een vergelijking te maken tussen medewerkers die vinden dat de stellingen nooit t/m af en toe (laag) van toepassing zijn, en medewerkers die vinden dat de stellingen vaak t/m altijd (hoog) van toepassing zijn.

*Tabel 4.2. Professioneel vermogen percentage en aantallen hoog laag*

Professioneel vermogen	N	%
Laag	690	54
Hoog	580	46
<b>Totaal</b>	<b>1270</b>	<b>100</b>

Uitgesplitst naar categorieën, valt op dat 42% van de leraren aangeeft ‘regelmatig’ professioneel vermogen als coping strategie toe te passen (533 leraren), gevolgd door 24% van de leraren (305) die aangeven dit vaak te doen. Slechts 1 persoon geeft aan dit nooit te doen. De resultaten geven aan dat er ruimte is voor verbetering, gezien de lage percentages in de hoogste categorieën (bijna altijd en altijd).

*Tabel 4.3. Professioneel vermogen percentages per categorie*

Professioneel vermogen	N	%
1.Nooit	1	.1
2.Af en toe	114	9
3.Regelmatig	533	42
4.Vaak	305	24
5.Heel Vaak	203	16
6.Bijna altijd	89	7
7.Altijd	25	2
<b>Totaal</b>	<b>1270</b>	<b>100</b>

## 4.3 Demografische variabelen

### 4.3.1 Geslacht

Onderstaande tabel laat zien dat mannen gemiddeld hoger scoren op professioneel vermogen dan vrouwen. Dit verschil is echter niet heel groot. Wanneer we dit toetsen, blijkt dat het verschil tussen mannen en vrouwen in deze steekproef op professioneel vermogen significant is ( $F=1.87, p<0.01$ ). Dit betekent dat vrouwen, in deze spreekproef, minder vaak met stress coping door middel van professioneel vermogen.

**Tabel 4.4. Professioneel vermogen en geslacht**

Professioneel vermogen	N	M
Mannen	141	3.96
Vrouwen	1124	3.66
<b>Totaal</b>	<b>1265</b>	

### 4.3.2 Opleiding

Gekeken naar de opleiding die medewerkers hebben gevolgd, blijkt er een verschil te zijn tussen medewerkers met een bachelor opleiding en Master's opleiding. Als bachelor rekenen wij HBO en WO Bachelor, voor de Master hebben we HBO Master en WO Master meegenomen. Uit verdere analyses blijkt dat dit verschil significant is. Dit betekent dat medewerkers met een Masters' opleiding, significant hoger scoren op professioneel vermogen dan medewerkers met een bachelor opleiding ( $F= 9.05, p < 0.001$ ). Leraren die een hogere opleiding hebben genoten, maken meer gebruik van de coping strategie professioneel vermogen.

**Tabel 4.5. Verschil tussen bachelor en master opleiding.**

Professioneel vermogen	N	M
Bachelor	894	3.6
Master	277	4.0
<b>Totaal</b>	<b>806</b>	

#### **Een minder vermogende leraar aan het woord**

Lerares Hilde geeft aan dat ze het moeilijk vond om te gaan met de druk van het balanceren van belangen en het omgaan met de uitdagingen van het werk:

*“Ik denk dat mijn professionele vermogen nog wel moet groeien. Ik merkte dat ik, toen ik zelfstandig de klas ging draaien veel meer inzicht kreeg in alle eisen die worden gesteld.[...] En toen ik zelfstandig de klas ging doen, kwam de hele last bij mij te liggen, en ik merkte toen dat ik veel meer helder kreeg voor mezelf wat nou precies de eisen zijn en wat de bijbehorende taken enzovoort daarvoor zijn.”*

*“Ook kunnen onverwachte situaties zich voordoen met personeel dat ineens uitvalt, klussen die dan worden opgevangen. Dus jouw tijdsindeling kan dan wel heel goed georganiseerd en met weerstand assertief zijn, je hebt altijd te maken met internet dat ineens niet meer beschikbaar is, of onverwachte situaties waardoor de tijd... en je hebt echt maar weinig tijd, je weet heel gewoon heel veel van je tijd is vrijwilligerswerk”.*



### 4.3.3 Werkzaam in primair onderwijs

Ook hebben we gekeken naar het aantal jaar dat medewerkers werkzaam zijn in het primair onderwijs. Er is onderscheid gemaakt tussen medewerkers die kort in dienst zijn (1 tot 5 jaar), medewerkers die wat langer in dienst zijn, (6 tot 15 jaar) en medewerkers die zeer lang in dienst zijn (16 tot 44 jaar). Het blijkt dat medewerkers die gemiddeld in dienst zijn (6 tot 15 jaar) iets hoger scoren op professioneel vermogen dan medewerkers die korter in dienst zijn, of die zeer lang in dienst zijn. In eerste instantie lijkt het erop dat leraren die gemiddeld in dienst zijn, eerder copen door middel van professioneel vermogen. Echter, dit verschil is heel klein en blijkt niet significant.

**Tabel 4.6. Verschil tussen aantal jaren werkzaam in het PO.**

Professioneel vermogen	N	M
1 tot 5 jaar	182	3.6
6 tot 15 jaar	563	3.7
16 tot 44 jaar	513	3.6
<b>Totaal</b>	1258	

### 4.3.4 Parttime of fulltime werken

Gekeken naar medewerkers die parttime of fulltime werken, blijkt dat medewerkers die fulltime werken, hoger scoren op professioneel vermogen. Parttimers zijn alle medewerkers die minder dan 40 uur per week werken. Wanneer we dit toetsen, blijkt dat dit verschil significant is ( $F=4.45$ ,  $p < 0.001$ ). Medewerkers die fulltime werkzaam zijn, gaan meer met de eisen en opgaven die vanuit het werkveld aan hen gepresenteerd worden om op een professioneel vermogende wijze, dan medewerkers die parttime werkzaam zijn.

**Tabel 4.7. Verschil tussen parttime en fulltime werkzaam**

Professioneel vermogen	N	M
Parttime	516	3.5
Fulltime	708	3.8
<b>Totaal</b>	1224	

#### **Leraren over parttime of fulltime werken, en het verschil daartussen:**

*“Omdat ik fulltime werk, heb ik de ruimte om overal aan mee te doen en kan ik meer tijd en energie steken in mijn werk. Parttimers hebben in verhouding meer verplichtingen en meer werkdruk. Dit is niet eerlijk”!*

*“Vooral voor parttimers is het onderwijs zwaar. Zij komen regelmatig terug op niet-werkdagen. Uren deskundigheidsbevordering zijn gelijk aan de fulltimers. Dit klopt niet in verhouding”.*



#### 4.3.5 Onderbouw en bovenbouw leraren

De klassen waaraan wordt lesgegeven door medewerkers (onderbouw versus bovenbouw) vertonen ook een verschil in professioneel vermogen. Medewerkers die lesgeven aan de bovenbouw (groep 6 t/m 8) hebben een hoger professioneel vermogen dan medewerkers die lesgeven aan de onderbouw (groep 1 t/m 5). Deze verschillen zijn significant ( $F=14.98, p < 0.001$ ). Dit betekent dat leraren die lesgeven aan de bovenbouw, vaker professioneel vermogen als coping strategie inzetten.

**Tabel 4.8. Verschil tussen onderbouw en bovenbouw.**

Professioneel vermogen	N	M
Onderbouw	715	3.5
Bovenbouw	353	3.9
<b>Totaal</b>	1068	

#### 4.3.6 Programma leerKRACHT

Programma leerKRACHT werkt met scholen samen om een leercultuur te creëren. Docenten en schoolleidingen werken intensief samen om onderwijs en school (naar eigen inzicht) te verbeteren. Omdat hier een bepaalde mate van pro activiteit bij gepaard gaat, vroegen wij ons af in hoeverre dit programma zorgt voor een hoger of lager professioneel vermogen. Uit de resultaten blijkt dat er verschil te zien is tussen medewerkers die wel of geen gebruik maken van programma leerKRACHT. Leraren die gebruik maken van het programma leerKkracht, copen meer door middel van professioneel vermogen. Dit verschil blijkt significant te zijn ( $F=1.29, p < 0.01$ ).

**Tabel 4.9. Verschil in gebruik van programma LeerKkracht**

Professioneel vermogen	N	M
Geen programma LeerKkracht	1073	3.6
Wel programma LeerKkracht	123	4.0
<b>Totaal</b>	863	

### 4.4 Houding

Nu dat de demografische verschillen zijn besproken, gaan we verder met de overige voorspellers van professioneel vermogen (bestaande uit de groepen Houding en Hulpbronnen). Binnen houding bekijken we *public service motivation* (PSM) en de *relatieve autonomie index* (RAI) als variabelen.

#### 4.4.1 Relatieve Autonomie Index

De Relatieve Autonomie Index (RAI) laat zien in hoeverre iemand intrinsiek versus extrinsiek is gemotiveerd. Hoe hoger de score, hoe meer een leraar gemotiveerd is vanuit het werk zelf. We kunnen een verdeling maken in vier verschillende categorieën motivatie. Medewerkers kunnen volledig gemotiveerd zijn door geldelijke/beloningsmotieven



(extrinsiek), ze kunnen gemotiveerd werken omdat ze zich anders schuldig voelen (schuld), medewerkers kunnen gemotiveerd zijn vanwege verantwoordelijkheidsgevoelens (identificatie) en tot slot kunnen medewerkers gemotiveerd zijn omdat zij plezier in hun werk hebben (intrinsiek). De groepen zijn vergeleken door middel van per sub-motivatie alleen die medewerkers mee te nemen die hebben aangegeven het “eens” of “helemaal eens” te zijn.

In tabel 4.9 staan de gemiddelde scores. We zien dat medewerkers die hebben aangegeven intrinsiek gemotiveerd te zijn, het hoogste scoren op professioneel vermogen (3.8). Wanneer medewerkers plezier hebben in hun werk en vinden dat zij een leuke baan hebben, zijn zij beter opgewassen tegen de eisen en opgaven uit het werkveld omdat zij meer gebruik maken van professioneel vermogen als copingstrategie. Medewerkers die vooral extrinsiek gemotiveerd zijn, en dus vooral werken omdat zij beloond worden of anders gestraft worden, scoren daarentegen het laagste op professioneel vermogen (3.4). Bij het omgaan met eisen en lasten uit het veld, maken zij minder gebruik van de coping strategie professioneel vermogen.

**Tabel 4.10. Verschil tussen extrinsiek en intrinsiek gemotiveerde medewerkers.**

<b>Professioneel vermogen</b>	<b>N</b>	<b>M</b>
Extrinsiek	165	3.4
Schuld	548	3.6
Identificatie	960	3.7
Intrinsiek	939	3.8

#### **4.4.2 Public Service Motivation**

Gekeken naar de mate waarin medewerkers gemotiveerd zijn om bij te dragen aan de maatschappij, oftewel de public service motivation (PSM), blijkt dat medewerkers met een lage PSM ook lager scoren op professioneel vermogen. De groepen zijn opgesteld uit *laag*, bestaande uit medewerkers die het “helemaal oneens” en “oneens” zijn met de gepresenteerde stellingen en *hoog*, bestaande uit medewerkers die het “eens” en “helemaal eens” zijn. Uit de hierop volgende analyse blijkt dat de verschillen significant zijn ( $F=5.49$ ,  $p < 0.001$ ). Medewerkers die in hoge mate gemotiveerd zijn om bij te dragen aan de maatschappij, zijn beter uitgerust om de eisen uit het werkveld aan te kunnen en maken dus meer gebruik van professioneel vermogen als coping strategie.

**Tabel 4.11. Verschil tussen laag en hoog public service motivation.**

<b>Professioneel vermogen</b>	<b>N</b>	<b>M</b>
Laag PSM	346	3.5
Hoog PSM	418	3.9
<b>Totaal</b>	<b>764</b>	





## 4.5 Hulpbronnen

Wat betreft hulpbronnen hebben we gekeken naar training, professionele basis, autonomie, netwerken en leiderschap.

### 4.5.1 Training

Voor training hebben we de leraren ingedeeld in twee groepen waarbij “helemaal oneens” en “oneens” geldt als weinig training. *Veel* training staat gelijk aan medewerkers die hebben aangegeven het “eens” of “helemaal eens” te zijn. Het lijkt erop dat medewerkers die weinig training hebben gehad, lager scoren op professioneel vermogen dan medewerkers die veel training hebben gehad (zie Tabel 4.11). Uit de verdere toetsen blijkt dat het verschil significant is ( $F=10.06$ ,  $p < 0.001$ ). Wanneer medewerkers meer training hebben gehad, maken zij meer gebruik van professioneel vermogen en kunnen daardoor beter omgaan met de eisen uit het werkveld.

**Tabel 4.12. Verschil tussen veel en weinig training.**

Professioneel vermogen	N	M
Weinig training	434	3.4
Veel training	637	3.9
<b>Totaal</b>	1071	

### 4.5.2 Professionele basis

Wat betreft het hebben van vakinhoudelijke kennis (wederom vergelijking tussen medewerkers die het “helemaal oneens” en “oneens” zijn tegenover medewerkers die het “eens” en “helemaal eens” zijn met de stellingen uit de vragenlijst), oftewel de basis die medewerkers hebben meegekregen vanuit hun opleiding, blijkt dat medewerkers met een lage vakinhoudelijke kennis, hetzelfde scoren op professioneel vermogen. Dit is tegen de verwachting van de onderzoekers in.

#### **Een leraar over de basis die zij meekrijgen:**

*“Als blijkt dat het niveau van leerkrachten niet goed genoeg is waarom staat de inspectie niet op de stoep bij de pabo's? Ik ben blij dat ik een aantal keer stage gelopen heb bij mensen die hun 'ambacht' goed verstaan. Zij zijn het die mij hebben klaar gestoomd voor de dagelijkse praktijk en er samen met mijn kritisch denkvermogen direct verantwoordelijk voor dat ik de goede leerkracht ben die ik nu ben”.*

**Tabel 4.13. Verschillen tussen lage en hoge vakinhoudelijke basis.**

<b>Professioneel vermogen</b>	<b>N</b>	<b>M</b>
Lage vakinhoudelijke basis	476	3.7
Hoge vakinhoudelijke basis	768	3.7
<b>Totaal</b>	<b>1244</b>	

Gekeken naar verschillen tussen medewerkers met een lage of hoge basis over pedagogisch-didactisch handelen, blijkt dat medewerkers met een lage basis over pedagogisch-didactisch handelen hoger scoren op professioneel vermogen. Het verschil is echter niet significant.

**Tabel 4.14. Verschillen tussen lage en hoge basis over ped.did. handelen**

<b>Professioneel vermogen</b>	<b>N</b>	<b>M</b>
Lage basis ped.did. handelen	493	3.8
Hoge basis ped.did. handelen	751	3.6
<b>Totaal</b>	<b>1244</b>	

Als laatste professionele basis is gekeken naar een basis over klassenmanagement die medewerkers mogelijk hebben. Het gaat hier vooral om orde en rust bewaren in de klas en over het omgaan met ouders. Het blijkt dat medewerkers met een lage basis over klassenmanagement, net iets lager scoren op professioneel vermogen dan medewerkers met een hoge basis. Echter, uit verdere analyse blijkt dat de resultaten niet significant zijn.

**Tabel 4.15. Verschillen tussen lage en hoge basis over klassenmanagement**

<b>Professioneel vermogen</b>	<b>N</b>	<b>M</b>
Lage basis klassenmanagement	1107	3.7
Hoge basis klassenmanagement	123	3.8
<b>Totaal</b>	<b>733</b>	

### 4.5.3 Autonomie

Voor autonomie zijn de groepen opgesteld uit *laag*, bestaande uit medewerkers die het “helemaal oneens” en “oneens” zijn met de gepresenteerde stellingen, en *hoog*, bestaande uit medewerkers die het “eens” en “helemaal eens” zijn. Uit de resultaten blijkt dat medewerkers die een lage mate van autonomie ervaren, lager scoren op professioneel vermogen (gemiddeld een 3.5) dan medewerkers die een hoge mate van autonomie ervaren (gemiddeld een 4.2). Uit nadere analyse blijkt dat deze resultaten significant zijn ( $F=7.43$ ,  $p<0.001$ ). Leraren die veel autonomie ervaren, spannen zich actiever in om met opgaven en stakeholder eisen om te gaan, waarbij ze meer balanceren en zich uitspreken dan leraren die weinig autonomie ervaren.

**Tabel 4.16. Verschillen tussen lage en hoge autonomie**

Professioneel vermogen	N	M
Lage autonomie	824	3.5
Hoge autonomie	214	4.2
<b>Totaal</b>	1038	

#### 4.5.4 Netwerken

Wat betreft netwerken, hebben we geanalyseerd in welke mate respondent gebruik maken van hun externe netwerken (oud studiegenoten, leraar bijeenkomsten etc.) en interne netwerken (sociale steun van collega's). Groepen zijn hier opgemaakt uit medewerkers die nooit t/m af en toe (laag gebruik) en vaak t/m altijd (hoog gebruik) maken van netwerken. Gekeken naar het gebruik van externe netwerken, zien we een groot verschil in professioneel vermogen. Medewerkers die in hoge mate gebruik maken van hun externe netwerk, scoren hoger op professioneel vermogen dan medewerkers die hier in lage mate gebruik van maken. Leraren die veel met oud studiegenoten spreken om bijvoorbeeld ideeën op te doen over onderwijs, of om over problemen te spreken, maken eerder gebruik van professioneel vermogen als coping strategie om met de eisen en lasten uit het werkveld om te gaan. Uit de hierop volgende analyse blijkt dat deze verschillen significant zijn ( $F=10.81, p < 0.001$ ).

**Tabel 4.17. Verschillen tussen laag en hoog gebruik van externe netwerken.**

Professioneel vermogen	N	M
Laag gebruik ext. netwerken	1058	3.6
Hoog gebruik ext. netwerken	172	4.5
<b>Totaal</b>	1230	

Ook het gebruik van interne netwerken, dus het terug kunnen vallen op collega's, steun en advies vragen zorgt voor een verschil in gemiddelden. Medewerkers die aangeven hier in lage mate gebruik van te maken, scoren lager in professioneel vermogen (3.4) dan medewerkers die in hoge mate gebruik maken van interne netwerken (3.8). Dit resultaat blijkt vervolgens significant te zijn ( $F=.30, p < 0.001$ ). Wanneer medewerkers steun kunnen vinden bij hun collega's en hen om advies vragen, maken zij meer gebruik van professioneel vermogen, en zijn dus beter uitgerust om met lasten en opgaven op het werk om te gaan.

**Tabel 4.18. Verschillen tussen laag en hoog gebruik van interne netwerken**

Professioneel vermogen	N	M
Laag gebruik int. netwerken	120	3.4
Hoog gebruik int. netwerken	970	3.8
<b>Totaal</b>	1090	

#### 4.5.5 Leiderschap

Tot slot hebben we de mate waarin medewerkers coachend leiderschap ervaren geanalyseerd. De groepen zijn opgesteld uit *laag*, bestaande uit medewerkers die het "helemaal oneens" en



“oneens” zijn met de gepresenteerde stellingen en *hoog*, bestaande uit medewerkers die het “eens” en “helemaal eens” zijn. Uit de resultaten blijkt een verschil in professioneel vermogen waarneembaar. Medewerkers die in lagere mate coachend leiderschap ervaren, scoren lager op professioneel vermogen (3.5) dan medewerkers die in hogere mate coachend leiderschap ervaren (4.0). Uit nadere analyses blijkt dat dit verschil significant is ( $F=16.87$ ,  $p < 0.001$ ). Medewerkers die bij hun leidinggevende terecht kunnen met hun problemen, en aangeven dat hun leidinggevende hen vertrouwt, om hun mening vraagt en open staat voor feedback, maken meer gebruik van professioneel vermogen dan medewerkers die dit niet zo ervaren.

**Tabel 4.19. Verschillen in professioneel vermogen tussen hoog-laag coachend leiderschap.**

<b>Professioneel vermogen</b>	<b>N</b>	<b>M</b>
Laag ervaren coachend leiderschap	378	3.5
Hoog ervaren coachend leiderschap	474	4.0
<b>Totaal</b>	<b>605</b>	

#### 4.6 Samenvatting

De resultaten laten zien dat er significante verschillen te zien zijn bij de demografische variabelen. Zo blijkt dat mannelijke leraren in het primair onderwijs meer geneigd zijn coping door middel van professioneel vermogen te vertonen dan vrouwelijke leraren. Daarnaast blijkt dat leraren die een Master hebben, fulltime werken en lesgeven aan de bovenbouw ook meer geneigd zijn proactief professioneel te copen.

Hoe meer een leraar intrinsiek gemotiveerd is, hoe meer hij of zij actief coping gedrag vertoont door zich uit te spreken en te balanceren tussen verschillende belangen. Ook motivatie om bij te dragen aan de maatschappij is van belang. Leraren die hoger scoren op de motivatie om bij te dragen aan de maatschappij, scoren hoger op professioneel vermogen.

Gekeken naar de hulpbronnen zien we wat tegenstrijdige resultaten bij training en professionele basis. Zo blijkt dat er een hoger professioneel vermogen waarneembaar is bij leraren die veel training hebben gehad. De professionele basis over vakinhoudelijke zaken en pedagogisch-didactisch handelen is echter niet van invloed op professioneel vermogen.

Wat betreft autonomie, zien we dat leraren met veel autonomie ook meer geneigd zijn door middel van professioneel vermogen te copen met uitdagingen in het werk. Dit geldt ook voor de externe en interne netwerken. Tot slot zien we een significant verschil tussen leraren die een hoge mate van coachend leiderschap ervaren; zij scoren hoger op professioneel vermogen dan leraren die een lage mate van coachend leiderschap ervaren.



In het volgende hoofdstuk toetsten we of de variabelen ook een verklarend vermogen hebben; in hoeverre zorgen houding en hulpbronnen voor een hoger of lager professioneel vermogen, en hoe verklaren leraren onze gevonden resultaten?



## 5. Ontwikkeling van professioneel vermogen

In dit hoofdstuk kijken we naar factoren die beïnvloeden of leraren een proactieve professionele coping strategie hanteren. Hulpbronnen kunnen zowel persoonlijk zijn als organisatorisch. Allereerst wordt gekeken in hoeverre persoonlijke hulpbronnen (autonome motivatie en motivatie om bij te dragen aan de maatschappij, PSM) van belang zijn voor professioneel vermogen. Leraren die zeer vanuit zichzelf – autonoom- gemotiveerd zijn om het werk te doen, hebben meer het gevoel ‘eigen’ beslissingen te nemen en zullen waarschijnlijk eerder proactief handelen. Daarom kunnen we verwachten dat meer autonoom gemotiveerde leraren een hoger professioneel vermogen hebben. De theorie over *public service motivation* stelt dat veel medewerkers van publieke organisaties belang hechten aan via hun werk bij kunnen dragen aan de maatschappij (Perry & Wise, 1990). Medewerkers die zo gemotiveerd zijn zullen meer gericht zijn op het leveren van kwaliteit van onderwijs en minder gericht op risicomijding, omdat dat niet bijdraagt aan de maatschappij. Daarom kunnen we verwachten dat medewerkers met een hogere motivatie om bij te dragen aan de maatschappij meer professioneel vermogend zijn.

Ten tweede wordt gekeken naar verschillende organisatorische hulpbronnen zoals training, professionele basis, netwerken en autonomie. Leraren die meer training krijgen, of cursussen volgen, ook meer vermogend kunnen zijn doordat ze meer kennis en vaardigheden op hebben gedaan. Aan de andere kant kan het zijn dat leraren die op training gaan dit juist doen omdat ze niet goed om kunnen gaan met de uitdagingen in hun veld. We hebben ook geschetst dat het kan zijn dat leraren die meer gebruik maken van interne netwerken – die samenwerken in teams en feedback vragen van collega's – meer vermogend zijn, en dat leraren die meer gebruik maken van externe netwerken zich eerder durven uit te spreken, een beter beeld vormen van hun professe en beter in staat zijn belangen te balanceren omdat ze inzicht hebben in hoe andere leraren dit doen. Tot slot kan het zijn dat leraren met meer autonomie beter om kunnen gaan met de uitdagende omstandigheden omdat zij de vrijheid hebben om zelf coping stijl te kiezen. Bovendien kunnen professionals met meer autonomie zelf bepalen aan welke eisen zij gaan voldoen en welke niet (Bakker et al., 2005; Bakker & Demerouti, 2007). Ook spelen leidinggevenden een belangrijke rol in het ondersteunen van medewerkers en daarom wordt gekeken of een goede relatie met de leidinggevende het professioneel vermogen versterkt.

Tot slot kijken we naar de relatie met eisen aan het werk. We verwachten een relatie tussen de werkdruk, overbodige bureaucratie en de hoeveelheid leerlingen en professioneel vermogen. Echter, hoe deze relatie loopt is nog onduidelijk. Aan de ene kant kunnen teveel eisen leiden tot passieve coping stijlen en minder proactief gedrag. Teveel leerlingen zou ervoor kunnen zorgen dat de leraar alleen nog maar kan reageren in plaats van vooruit denken. Ook kan het zijn dat leraren met professioneel vermogen doordat ze meer vooruit kijken juist meer werkdruk zien. Aan de andere kant zou het proactieve professioneel vermogen als coping stijl ervoor kunnen zorgen dat men minder last ondervindt van



overbodige bureaucratie en werkdruk. Aangezien deze studie cross-sectioneel is kunnen er geen uitspraken worden gedaan over causaliteit. Wel kunnen we onderzoeken of er een relatie is tussen eisen en professioneel vermogen.



Variabelen	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1.PV^	3.7	1.1	-																
2.Aantal studenten	24	5.0	-.05	-															
3.Werkdruk^	4.5	1.2	.16**	.07*	-														
4.Overb. bureaucr.	7.4	2.9	-.04	.05	.12**	-													
5.Autonome motiv.	5.6	3.4	.27**	-.04	-.16**	-.16**	-												
6.PSM	3.8	.47	.21**	-.03	.12**	-.01	.09**	-											
7.Coachend Leid.	3.7	.73	.21**	-.02	-.17**	-.10**	.29**	.02	-										
8.Ext. Netwerken^	2.5	1.0	.34**	-.04	.14**	-.03	.06*	.19**	.08**	-									
9.Int. Netwerken	4.1	.45	.28**	.01	.09**	.00	.16**	.18**	.24**	.19**	-								
10.Training	3.7	.73	.21*	.02	-.07*	-.08**	.21**	.07*	.36**	.10**	.19**	-							
11.Prof. Vakinh.	3.4	1.0	-.01	.04	-.04	.06	.04	.09**	.08**	-.04	.02	.16**	-						
12.Prof. Ped.did.	3.4	1.1	-.04	.02	-.07*	.01	.05	.12**	.07*	-.06*	.01	.18**	.60**	-					
13.Prof. admin.sys.	2.0	.96	-.03	-.01	-.17**	-.11**	.02	.00	.09**	-.01	-.04	.11**	.34**	.32**	-				
14.Autonomie	3.3	.66	.22**	.10**	-.25**	-.10**	.29**	.03	.49**	.09**	.18**	.25**	.07*	.05	.10**	-			
15.Geslacht	-	.32	-.09**	.02	.01	-.00	.03	.00	.00	.03	.07*	.07*	.06*	.05	.04	.03	-		
16.Opleiding	4.2	1.2	.07*	-.04	-.02	-.05*	.03	-.05	.03	.08**	-.04	-.01	-.03	-.11**	.05	.07*	.01	-	
17.Werkzaam PO	16	10.8	-.02	-.01	.03	.05	.04	.07*	-.05	-.10**	-.08**	.03	.13**	.19**	.00	-.12**	-.09**	-.14*	-

Tabel 5.1. Gemiddelden (M), standaard deviaties (SD) en correlaties. Schalen gemeten 1-5, anders 1-7 (gemarkeerd met ^). \*p <0.05, \*\*p <0.01.



## 5.1 Correlaties

Tabel 5.1 toont de correlaties tussen de in dit hoofdstuk onderzochte variabelen. Geen van de variabelen correleert meer dan .60 behalve de verschillende aspecten van professionele basis. Er is dus geen sprake van te hoge overlap tussen de concepten. We zien dat werkdruk, autonome motivatie, PSM, coachend leiderschap, externe netwerken, interne netwerken, training, autonomie, geslacht, en opleiding allen significant correleren met professioneel vermogen.

## 5.2 Professioneel vermogen en demografische factoren

Als eerste hebben we de invloed van de demografische factoren op professioneel vermogen. Leeftijd nemen we niet mee in de analyse omdat dit sterk samenhangt met de jaren dat iemand werkzaam is in het primair onderwijs. De resultaten kunnen worden gevonden in tabel 5.2.

**Tabel 5.2. Regressie met demografische variabelen en professioneel vermogen<sup>10</sup>**

Variabelen	$\beta$	SE
Constant	(3.73)	.16
Geslacht	-.09(-.32)***	.10
Opleiding	.07(.07)**	.03
Werkzaam in PO	-.01(-.00)	.00
R <sup>2</sup>	.01	
R <sup>2</sup> Adjusted	.01	
F	5.50***	
N	1253	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

De resultaten tonen aan dat in deze steekproef mannen gemiddeld meer de proactieve coping stijl professioneel vermogen vertonen. Daarnaast blijkt dat opleiding een positieve invloed heeft op professioneel vermogen: hoe hoger de opleiding van leraren, hoe hoger het gebruik van professioneel vermogen. Het aantal jaren dat leraren werkzaam zijn in het primair onderwijs zorgt niet voor een hoger of lager professioneel vermogen. De verklaarde variantie van dit model is echter heel laag (1%), wat laat zien dat deze factoren niet goed het professioneel vermogen van een leraar verklaren.

## 5.3 Professioneel vermogen en houding

De resultaten wat betreft de invloed van motivatie op professioneel vermogen zijn te vinden in tabel 5.3. Het blijkt dat hoe meer autonoom leraren gemotiveerd zijn en hoe meer zij dus het werk vanuit een intrinsieke drive willen doen, hoe meer zij ook professioneel vermogen

<sup>10</sup> In alle regressietabellen worden allereerst de gestandaardiseerde regressie coëfficiënten getoond omdat deze direct met elkaar vergeleken kunnen worden. De ongestandaardiseerde coëfficiënten staan tussen haakjes. Verder tonen we de standaard errors (SE).

laten zien. Voorts blijkt dat leraren met een hoge motivatie om bij te dragen aan de maatschappij (een hogere PSM), ook een hoger professioneel vermogen hebben. De typen motivatie verklaren 12% van de variantie in professioneel vermogen. Motivatie speelt dus een grote rol in hoe leraren omgaan met de uitdagingen in hun veld. Als ze meer gemotiveerd zijn vanuit iets willen bijdragen aan de maatschappij en het werk intrinsiek leuk vinden zullen ze meer proactief en toekomstgericht handelen.

**Tabel 5.3. Multiple regressie met motivatie en professioneel vermogen**

Variabelen	Model 1		Model 2	
	$\beta$	SE	$\beta$	SE
Constant	(3.31)	.17	(1.63)	.30
Geslacht	-.10(-.36)***	.10	-.11(-.37)***	.10
Opleiding	.07(.07)*	.03	.07(.07)**	.03
Werkzaam in PO	-.03(-.00)	.00	-.04(-.00)	.00
Autonome motiv.	.27(.09)***	.01	.26(.08)***	.01
PSM	-	-	.19(.45)***	.07
R <sup>2</sup>	.09		.12	
R <sup>2</sup> Adjusted	.08		.12	
F	26.60***		31.00***	
N	1106		1106	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

#### Het belang van motivatie volgens leraren:

Een van de geïnterviewde leraren gaat in op waarom zij zich wel uitsprekt, soms kritisch, en proactief handelt. Volgens haar ligt het aan ervaring, maar vooral vanuit idealisme:

*“Als ik mezelf vergelijk dan zit er ook wel een grote dosis idealisme in, in hoe ik mijn werk doe en wat ik wil bereiken met deze kinderen specifiek, ook met andere kinderen natuurlijk. Maar je komt wel dingen tegen die hier nog niet goed lopen vergeleken met andere scholen. Dat is te constateren. Ik denk deze kinderen moeten ook hun kansen hebben. Ik word in ieder geval dan gedreven door een soort idealisme. Dus dan ga je er wat van zeggen.”* – Lerares Gemma

Ook andere leraren geven aan dat motivatie om bij te dragen en intrinsiek genieten van het werk belangrijk zijn:

*“Het is een klein stukje cliché, van iets kunnen bijdragen aan de maatschappij. Maar de passie die ik heb, ik blijf toch bij de speciale kinderen om ze gewoon een klein stukje verder te helpen in hun ontwikkeling en dat als ze later terugkijken naar hun basisschooltijd, dat ik wel een juf zou zijn, waar ze met een fijn gevoel op terug kunnen kijken, van die was er voor mij”.* – Lerares Edna

*“Met kinderen omgaan. Elke dag is anders, dat is een cliché, maar het is gewoon zo. Je kunt een dag nog zo goed plannen, maar elke dag is anders, het is levend materiaal, en dat vind ik gewoon fantastisch om daar toch weer 1 lijn in aan te brengen. Zodat je dus begint en eindigt met tevreden gezichten, ik tevreden, kinderen tevreden, school tevreden. Dat ze gewoon een fijne dag hebben gehad. Als dat zo niet meer zou zijn, zou mijn motivatie ook*



weg ebben denk ik". – Leraar Kees

#### 5.4 Professioneel vermogen en hulpbronnen

In tabel 5.4 staan de resultaten van de analyses van organisatorische hulpbronnen en professioneel vermogen. In model 1 is gekeken naar de relatie met coachend leiderschap. Coachend leiderschap heeft een positieve relatie met professioneel vermogen. Dit betekent dat als leidinggevers op een coachende manier hun medewerkers ondersteunen deze medewerkers meer proactief zullen handelen.

##### **Het belang van leiderschap volgens leraren:**

In de interviews kwam het belang van leiderschap ook terug:

*"We hebben nu sinds 2 jaar een directeur hier, die het gevoel geeft dat je ertoe doet als mens, dat is al heel belangrijk. Dat ze heel goed kijkt naar de leerkrachten. Dat vind ik zo belangrijk dat je als mens dus gezien wordt, dat je ertoe doet". – Lerares Marieke*

Maar helaas is coachend leiderschap geen gegeven en geven sommige leraren aan dat ze dit type leiderschap missen:

*"Ik denk dat een directeur daar [ontwikkelen professioneel vermogen] een hele belangrijke rol in kan vervullen. Dus een directeur die zelf een hele proactieve rol, een directeur met visie, die echt leiderschap toont in plaats van afwachtend is en achter de feiten aan loopt." – Lerares Gemma*

*"Ik zou behoefte hebben aan een leidinggevende die ruimte geeft, om iets te kunnen ontwikkelen, maar ook goed voor ogen heeft waar je nu mee bezig bent. Een soort open deur moet creëren, dat je weet dat je terecht kan maar ook andersom. Dat ie niet alleen zo boven jou staat, maar gelijkwaardig is, dat de drempel ook verlaagd eigenlijk. Dat je weet van, ik voel me op mijn gemak". – Lerares Edna*

In model 2 is de mate van extern en intern netwerken toegevoegd aan het model. Het blijkt dat leraren die actief participeren in externe netwerken en deelnemen aan discussies over het leraarschap en leraren die steun en feedback verkrijgen van collega's meer gebruik maken van professioneel vermogen als coping strategie dan leraren die dit niet doen. In de interviews geven leraren aan dat eens even in een andere klas kijken of in een andere school, inzichten op doen buiten de eigen context erg belangrijk zijn voor het lesgeven. Zo ontdekken ze nieuwe manieren van een probleem aanpakken, en zien ze andere manier van de les inrichten die ze wellicht zelf niet hadden bedacht. Er zit veel verschil in of er sprake is van extern netwerken. Sommige leraren zijn zeer actief, andere bijna niet. Ook intern spreken sommige leraren van intervisie en elkaar helpen, terwijl anderen dit niet ervaren. Een lerares die minder professioneel vermogen als coping strategie toepast:

*"Heel veel teams hebben het over saamhorigheid, maar ik denk dat misschien 9 van de 10 dat niet hebben in een groot team. [...] Op deze school, als ze de tent afbreken, en je hebt nu echt hulp nodig want dat kind explodeert, heb ik collega's die zeggen, ja ik ben nu aan het*



*knutselen. Dus zo kan het ook werken. En op dat moment sta je wel alleen, terwijl je samen voor een doel staat als team”.*

Als er in de school geen goed netwerk is tussen leraren kan het dus moeilijk zijn voor een leraar om een proactief professioneel handelingsrepertoire op te bouwen.

In model 3 zijn training en de elementen van professionele basis toegevoegd. Professionele basis gaat over de basis die leraren wel of niet meekrijgen vanuit hun vooropleiding. Het blijkt dat deze laatste geen invloed hebben op professioneel vermogen. Leraren die een goede basis hebben gehad over vakinhoudelijke kennis, over pedagogisch-didactisch handelen of over klassenmanagement, vertonen niet hoger of lager professioneel vermogen. Dit kan liggen aan het feit dat het leren tijdens werk belangrijker is, of dat er weinig variatie zit in de vooropleiding van de leraren in deze steekproef. In de interviews wordt de vergelijking met een rijbewijs meerdere malen gemaakt:

*“Op de vooropleiding leer je de basis, maar het echte leren doen je in de klas. Net zoals met een rijbewijs. Echt leren doe je pas als je in de praktijk staat”.*

Ook wordt er verteld over klassenmanagement:

*“Op de Pabo wordt onvoldoende of niet les gegeven in het omgaan met conflicten, hetgeen veel stress bij leerkrachten zou kunnen voorkomen. Gelijk in het eerste leerjaar mee beginnen Pabo”!!*

Training heeft daarentegen wel invloed; leraren die aangeven voldoende training te hebben gehad tijdens het afgelopen jaar vertonen een hoger professioneel vermogen dan leraren die dit niet hebben gehad.

Tabel 5.4. Regressie met hulpbronnen en professioneel vermogen

Variables	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	$\beta$	SE	B	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE
<b>Constant</b>	(2.46)	.23	(-.01)	.33	(-.16)	.35	(-.36)	.35
<b>Geslacht</b>	-.08(-.29)**	.10	-.11(-.38)***	.10	-.11(-.40)***	.10	-.11(-.40)***	.09
<b>Opleiding</b>	.08(.08) **	.03	.07(.07) **	.03	.07 (.07) **	.03	.07(.06)*	.03
<b>Werkzaam PO</b>	-.01(-.00)	.00	.03(.00)	.00	.03(.00)	.00	.04(.00)	.00
<b>Coach. Leid.</b>	.21***	.04	.14(.21) ***	.04	.10(.15)***	.04	.05(.08)	.05
<b>Ext. net.</b>			.30(.32) ***	.03	.29(.31) ***	.03	.29(.31) ***	.03
<b>Int. net.</b>			.20(.51) ***	.07	.19(.48)***	.07	.18(.47) ***	.07
<b>Training</b>					.13(.21) ***	.05	.12(.19) ***	.04
<b>Prof. vakinh.</b>					-.01(-.01)	.04	-.01(-.01)	.04
<b>Prof. Ped-Did.</b>					-.04(-.04)	.04	-.04(-.05)	.04
<b>Prof. adm.sys.</b>					-.03(-.03)	.03	-.03(-.04)	.03
<b>Autonomie</b>							.11(.18) ***	.05
<b>R<sup>2</sup></b>	.06		.20		.22		.23	
<b>R<sup>2</sup> Adjusted</b>	.05		.19		.21		.22	
<b>F</b>	17.35***		48.41***		31.82***		29.43***	
<b>N</b>	1144		1144		1144		1144	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

Tot slot zien we in model 4 dat autonomie een positieve relatie heeft met professioneel vermogen. Het effect van coachend leiderschap valt nu weg. Het kan zijn dat leraren autonomie belangrijker vinden dan coachend leiderschap, of dat autonomie de rol van coachend leiderschap verklaart. Leraren die autonomie ervaren in het kunnen beslissen hoe ze hun werk inrichten zijn meer geneigd om proactief professioneel om te gaan met uitdagingen in het werk. Vanwege de cross-sectionele aard van de data kan het ook andersom zijn; dat leraren met professioneel vermogen meer autonomie ervaren.

#### Leraren over de rol van autonomie:

Uit de interviews blijkt dat leraren denken dat er een wisselwerking zit tussen autonomie en vermogen. Zonder autonomie is het moeilijk professioneel vermogen op te bouwen, maar zonder professioneel vermogen kan je ook niet de ruimte pakken en benutten:

*“Koning in eigen koninkrijk dat is wel voorbij, van ik trek om half 9 de deur dicht en om kwart over 2 gaat hij weer open, ik ben baas in eigen klas en ik bepaal zelf hoe alles gaat. [...] Je open stellen voor ontwikkelingen, voor hoe anderen erover denken, netwerken. Ik denk dat je dan een goede combinatie hebt. Het is een kunde om, om te gaan met autonomie. Dat moet je ook leren.” – Leraar Kees*

*“Het is een wisselwerking sowieso [tussen professioneel vermogen en autonomie]. Wij mogen alles bijna hier zelf bepalen op groepsniveau en bespreken dat op het niveau van de bovenbouw en day dam met de directie. [...] Ik denk dat als je voor je gevoel je ding het*



*beste kan uitvoeren, dan krijg je ook veel autonomie toe.”- Leraar Menno*

Het laatste model met alle hulpbronnen verklaart 22% van de variantie in professioneel vermogen. Een school kan dus inspelen op het ontwikkelen van professioneel vermogen door de juiste condities te scheppen.

### 5.5 Professioneel vermogen en eisen

Tabel 5.5 toont de resultaten van de analyse van de relatie tussen eisen en professioneel vermogen. Model 1 laat zien dat het aantal leerlingen in de klas niet gerelateerd is aan professioneel vermogen.

**Tabel 5.5. Regressie met eisen en professioneel vermogen**

Variables	Model 1		Model 2		Model 3	
	B	SE	$\beta$	SE	$\beta$	SE
Constant	(4.05)	.24	(3.42)	.25	(3.51)	.26
Geslacht	-.09(-3.3)***	.10	-.10(-.34)***	.10	-.10(-.34)***	.10
Opleiding	.06(.06)*	.03	.07(.06)*	.03	.06(.06)*	.03
Werkzaam in PO	-.03(-.00)	.00	-.03(-.00)	.00	.03(-.00)	.00
# leerlingen	-.06(-.01)	.01	-.07(-.02)*	.01	-.07(-.02)*	.01
Werkdruk			.18(.16)***	.03	.19(.17)***	.03
Overb. Bureaucr.					-.05(-.02)	.01
R <sup>2</sup>	.02		.05		.05	
R <sup>2</sup> Adjusted	.01		.05		.05	
F	4.93***		12.13***		10.54***	
N	1177		1177		1177	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ .

Model 2 laat zien dat werkdruk positief gerelateerd is aan professioneel vermogen. Leraren die veel werkdruk ervaren zijn meer geneigd professioneel proactief te copen, of, leraren die professioneel vermogend zijn ervaren een hogere werkdruk. Model 3 laat zien dat er geen relatie is tussen de ervaren overbodige bureaucratie en professioneel vermogen is. In het laatste blijkt dat nu het aantal leerlingen van invloed is: hoe meer leerlingen in de klas zitten, hoe lager het professioneel vermogen wordt toegepast.

#### Leraren over de werkdruk die zij ervaren:

Leraren geven in de enquête aan dat zij veel werkdruk ervaren, en dat dit ten koste gaat aan “de tijd met het kind”, alsook de meerdere belangen die leraren dienen te balanceren:

*“Ik vind dat op dit moment de werkdruk véél te hoog is en de administratieve last te zwaar. Leerkrachten geven niet snel grenzen aan en gaan hier dus vaak overheen uit liefde voor het vak en de leerlingen, maar ten koste van henzelf. Het maakt dat ik vaak te weinig tijd heb om mijn lessen goed voor te bereiden en dit gaat ten koste van de kwaliteit van mijn onderwijs.”*



*Ik twijfel regelmatig of ik dit op de lange termijn nog wel kan en wil blijven doen”.*

*“Een van de belangrijkste factoren die werkdruk verhogend zijn is de zogenaamde brede inzetbaarheid. Dit betekent dat je steeds nieuwe jaar stof eigen moet maken met steeds nieuwe methoden. Een ander punt is de druk vanuit ouders. De app terreur, leerkrachten die bang zijn hun mail te openen voor wat voor ellende en nare toon berichten. De zwakke leiding die je onvoldoende beschermt, aangevallen worden door ouders, door leerlingen zonder ruggensteun. Leiding die vooral bang is voor terugloop van leerlingen”.*

Een andere leraar geeft aan dat red tape (de administratieve lasten) niet de hoogste lasten veroorzaken, maar dat dat meer ligt bij het balanceren:

*“Ik vind het administratieve gedeelte van mijn werk niet het hoofdprobleem. Dit wordt vaker aangegeven als werkdruk. Dat is wel een groot deel van de werkdruk, maar de grootste werkdruk op de school waar ik werk vind ik dat ouders veel inspraak hebben, kinderen erg brutaal kunnen zijn, kinderen weinig eigen verantwoordelijkheid dragen voor wat zij doen, ouders die vaak komen klagen over jou als leerkracht, andere kinderen en andere leerkrachten. Daarin vind ik weinig positiviteit”.*

## 5.6 Samenvatting

We hebben geanalyseerd welke factoren beïnvloeden dat leraren professioneel vermogen als coping strategie gebruiken. Zowel autonome motivatie als *public service motivation* blijken stimulerend te werken. Daarnaast is gebleken dat verschillende organisatorische hulpbronnen van invloed zijn; externe en interne netwerken blijken belangrijke steunpilaren voor leraren; hoe meer zij daar gebruik van maken, hoe meer zij professioneel vermogen als coping strategie toepassen. Coachend leiderschap blijkt ook van belang, alsook autonomie. Als laatste hulpbron blijkt dat training ervoor zorgt dat leraren eerder professioneel vermogen als coping gebruiken.

Onverwachts blijkt dat de vooropleiding van leraren geen enkele invloed blijkt te hebben. Ook hebben we gekeken hoe de eisen uit het werkveld en de werkomgeving het gebruik van professioneel vermogen beïnvloeden. Het blijkt dat leraren die een hoge werkdruk ervaren, eerder professioneel vermogen als strategie inzetten. Verder laten de resultaten zien dat leraren met meer leerlingen in de klas, minder gebruik maken van professioneel vermogen als coping strategie. Vanwege de aard van onze data zijn dit *verbanden* en geen causale relaties. Hiervoor zou longitudinaal en/of experimenteel onderzoek nodig zijn.



## 6. Belang van professioneel vermogen voor functioneren van leraren

In dit hoofdstuk worden de resultaten getoond van analyses die gaan om de relatie tussen professioneel vermogen en het functioneren van de leraar in brede zin. Niet alleen kijken we naar de prestaties op het gebied van vakinhoudelijk, pedagogisch-didactisch en klassenmanagement zoals beoordeeld door de leraar zelf, ook kijken we naar deze aspecten zoals beoordeeld door de leidinggevende. Daarnaast kijken we ook naar het welzijn van de leraar en analyseren we de relatie tussen professioneel vermogen en bevlogenheid, tevredenheid en vertrekgeneigdheid.

### 6.1 Correlaties

In tabel 6.1 zijn de correlaties tussen de in de zelf-gerapporteerde variabelen onderzochte variabelen weergegeven. We zien dat alle meegenomen variabelen correleren met professioneel vermogen, op aantal jaren werkzaam in het primair onderwijs na. Verder zien we dat bevlogenheid, arbeidstevredenheid en vertrekgeneigdheid sterk met elkaar correleren.

#### **Reacties van leraren:**

*“Kwaliteit is natuurlijk een heel groot woord. Kwaliteit kan heel klein zijn. Ik denk dat als je de kwaliteit, daar ben ik ook wel mee begonnen. Dat je in een omgeving werkt waarin mensen in je geloven, ik denk dat dat een voorwaarde moet zijn. Proactief zijn. Dat de voorwaarden geschapen worden waarin je dat kan ontwikkelen.” – Lerares Marieke*

*“Wat is ervoor nodig om kwaliteit te verbeteren? Een open mind volgens mij, in de spiegel durven kijken, niet uit ijdelheid maar uit realiteit. Dat je toch eens bij jezelf denkt van nou, ik doe het wel, maar doe ik het wel goed? En ook daar eerlijk over durven te zijn, dat is een kwaliteit, een heel goede kwaliteit. Dus zelfkennis, zelfreflectie, zelfkritiek, maar ook respect voor jezelf”. – Leraar Kees*





Variabelen	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.PV	3.7	1.1	-													
2.Zelf-pres.Vak	7.8	2.09	.11**	-												
3.Zelf-pres.Ped.	8.0	.74	.28**	.15**	-											
4.Zelf-pres.Klas.	7.9	2.11	.10**	.06*	.20**	-										
5.LS-pres.Vak	7.5	1.03	.21**	.19**	.14**	.22**	-									
6.LS-pres.Ped.	7.5	1.04	.22**	.11**	.11**	.27**	.61**	-								
7.LS-pres.Klas.	7.04	1.09	.19**	.06	.18**	.21**	.55**	.64**	-							
8.Bevlogenheid	4.5	1.32	.49**	.09**	.21**	.08**	.13**	.20**	.15**	-						
9.Arbeidstevredenheid	3.8	.78	.23**	.03	.05	.07*	.14**	.14**	.19**	.56**	-					
10.Vertrekgeneigdheid	1.8	.96	-.15**	-.04	-.00	-.06*	-.12**	-.13**	.19**	-.52**	-.65**	-				
11 Geslacht (0=man)	-	.32	-.09**	-.00	.01	.01	-.02	.00	.11**	.02	.02	-.04	-			
12.Werkzaam PO	16.1	10.8	-.02	.06	.02	.02	.01	-.08*	-.10**	-.00	-.02	.10**	-.09**	-		
13.Opleiding	4.2	1.15	.07*	.03	.04	-.00	.08*	-.01	.03	.02	.030	-.02	.01	-.14**	-	
14.Part/full(0=parttime)	-	.49	.13**	.06*	.09**	.07*	.09*	.09*	.14**	.06*	-.01	-.03	-.22**	-.04	.05*	-

Tabel 6.1. Gemiddelden (M), standaard deviaties (SD) en correlaties \* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ .

## 6.2 Prestaties

We laten zowel zien hoe professioneel vermogen gerelateerd is aan prestaties gebruik makend van zelf-gerapporteerde prestaties alsook door de leidinggevende gerapporteed.

Alle leraren is gevraagd zichzelf een score te geven op een schaal van 1 tot 10 voor vakinhoudelijke kennis, pedagogisch-didactische vaardigheden en klassenmanagement. Onderzocht is in hoeverre er een relatie is tussen het gebruik van professioneel vermogen van leraren en hun zelf-gerapporteerde prestaties. Vervolgens is een regressieanalyse uitgevoerd voor ieder van de uitkomsten. In tabel 6.2 is de regressie voor vakinhoudelijke kennis te zien. We zien dat leraren die gebruik maken van professioneel vermogen als coping strategie vakinhoudelijk beter scoren. Na toevoeging van de controlevariabelen blijft deze relatie significant. Ook de ervaring van een leraar in het onderwijs draagt bij aan vakinhoudelijke prestaties. De verklaarde variantie is echter laag.

**Tabel 6.2 Relatie tussen professioneel vermogen (PV) en vakinhoudelijke prestaties.**

Variabelen	Model 1		Model 2	
	$\beta$	SE	$\beta$	SE
<b>Constant</b>	(7.119)	.219	(6.391)	.408
<b>PV</b>	.102 (.199)***	.057	.097 (.188)***	.058
<b>Geslacht</b>			.030 (.205)	.208
<b>Werkzaam in PO</b>			.070 (.014)*	.006
<b>Opleiding</b>			.027 (.052)	.057
<b>Part vs fulltime</b>			.053 (.233)	.132
<b>R<sup>2</sup></b>	.010		.018	
<b>R<sup>2</sup> Adjusted</b>	.010		.014	
<b>F</b>	12.177***		4.209***	
<b>N</b>	1158		1158	

*Nb: Gestandaardiseerd, niet gestand. waarden tussen haakjes, \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$*

In tabel 6.3 zijn de resultaten te zien voor pedagogisch-didactische vaardigheden. Ook hier zien we een positieve relatie: leraren die gebruik maken van professioneel vermogen, geven zichzelf ook een hogere score op pedagogisch-didactisch functioneren. Vrouwen en fulltime werkenden scoren hoger. Het model verklaart 7.9% van de variantie in pedagogisch-didactisch handelen.

**Tabel 6.3 Relatie tussen professioneel vermogen (PV) en pedagogisch-didactische prestaties.**

Variabelen	Model 1		Model 2	
	$\beta$	SE	$\beta$	SE
Constant	(7.388)	.071	(7.125)	.133
PV	.269 (.175)***	.019	.264 (.172)***	.019
Geslacht			.062 (.143)*	.068
Werkzaam in PO			.034 (.002)	.002
Opleiding			.020 (.013)	.018
Part vs fulltime			.062 (.091)*	.043
R <sup>2</sup>	.072		.071	
R <sup>2</sup> Adjusted	.079		.075	
F	89.641***		19.735***	
N	1154		1154	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

In tabel 6.4 zijn de resultaten voor klassenmanagement te zien. Leraren die actief uitpreken en balanceren tussen verschillende belangen, vinden dat zij beter presteren dan leraren die professioneel vermogen niet als strategie gebruiken. Het model verklaart echter weinig variantie.

**Tabel 6.4 Relatie tussen professioneel vermogen (PV) en klassenmanagement**

Variabelen	Model 1		Model 2	
	B	SE	$\beta$	SE
Constant	(7.227)	.221	(6.975)	.413
Professioneel vermogen	.100 (.196)***	.057	.096(.189)***	.058
Geslacht			.030 (.209)	.210
Jaren werkzaam in PO			.016 (.003)	.006
Opleiding			-.012(-.024)	.057
Parttime vs fulltime			.056 (.244)	.133
R <sup>2</sup>	.010		.014	
R <sup>2</sup> Adjusted	.009		.009	
F	11.667***		3.137**	
N	1151		1151	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Uit voorgaande paragraaf is gebleken dat het gebruik van professioneel vermogen als coping strategie de prestaties van leraren doet verbeteren. Echter, zelf-rapportages van prestaties kunnen een zekere vertekening geven doordat sommige mensen een neiging hebben hun prestaties te overschatten, en anderen hun prestaties juist onderschatten. Daarom hebben we ook gevraagd aan de leidinggevenden om de leraren te beoordelen op vakinhoudelijk, pedagogisch-didactisch en klassenmanagement. Niet alle leidinggevenden hebben

gereageerd, waardoor de steekproef kleiner is. De analyses konden voor 628 leraren worden uitgevoerd.

In tabel 6.5 is de regressieanalyse voor vakinhoudelijke prestaties te zien. Zowel zonder als met de controlevariabelen heeft het gebruik van professioneel vermogen een significante relatie met inhoudelijke prestaties: leraren die meer gebruik maken van professioneel vermogen, presteren beter vakinhoudelijk gezien.

**Tabel 6.5 Relatie tussen professioneel vermogen (PV) en vakinhoudelijke prestaties**

Variabelen	Model 1		Model 2	
	$\beta$	SE	B	SE
<b>Constant</b>	(6.846)	.138	(6.394)	.273
<b>Professioneel vermogen</b>	.210(.191)***	.036	.204 (.186)***	.036
<b>Geslacht</b>			.025 (.086)	.141
<b>Jaren werkzaam in PO</b>			.043 (.004)	.004
<b>Opleiding</b>			.063 (.061)	.039
<b>Parttime vs fulltime</b>			.058 (.119)	.083
<b>R<sup>2</sup></b>	.044		.052	
<b>R<sup>2</sup> Adjusted</b>	.042		.044	
<b>F</b>	28.795***		6.821***	
<b>N</b>	628		628	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

In tabel 6.6 zijn de analyses voor prestaties op het gebied van pedagogisch-didactisch handelen te zien. Ook wat dit aspect van het functioneren van leraren betreft scoren diegenen die gebruik maken van professioneel vermogen hoger.

**Tabel 6.6 Relatie tussen professioneel vermogen (PV) en pedagogisch-didactische prestaties**

Variabelen	Model 1		Model 2	
	$\beta$	SE	B	SE
<b>Constant</b>	(6.757)	.141	(6.792)	.279
<b>Professioneel vermogen</b>	.207 (.193)***	.036	.197 (.184)***	.037
<b>Geslacht</b>			.005 (.019)	.144
<b>Jaren werkzaam in PO</b>			-.045 (-.005)	.004
<b>Opleiding</b>			-.004 (-.004)	.040
<b>Parttime vs fulltime</b>			.060 (.126)	.085
<b>R<sup>2</sup></b>	.207		.220	
<b>R<sup>2</sup> Adjusted</b>	.043		.049	
<b>F</b>	28.024***		6.336***	
<b>N</b>	627		627	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$



Tot slot is in tabel 6.7 de analyse voor klassenmanagement te zien. De resultaten zijn hetzelfde: leraren die meer gebruik maken van professioneel vermogen doen het beter wat betreft klassenmanagement dan hun collega's. Ook vrouwen en fulltime werkenden scoren beter wat betreft klassenmanagement.

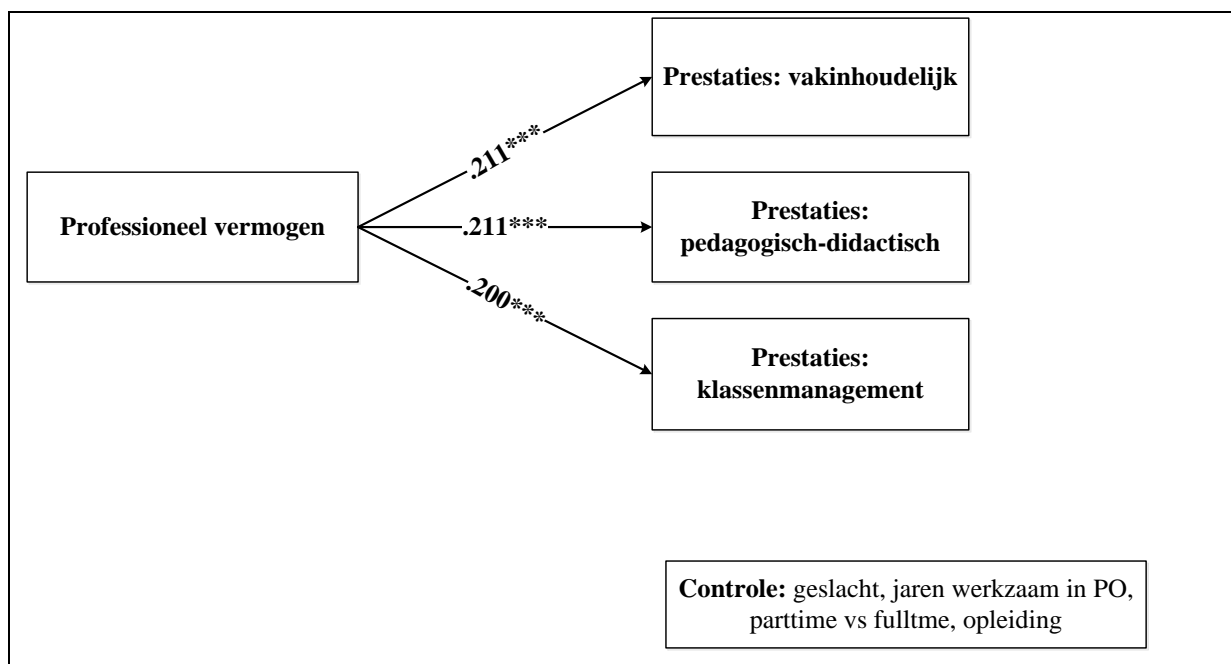
**Tabel 6.7 Relatie tussen professioneel vermogen (PV) en klassenmanagement**

Variabelen	Model 1		Model 2	
	$\beta$	SE	$\beta$	SE
Constant	(6.755)	.147	(6.444)	.286
Professioneel vermogen	.188 (.181)***	.038	.177 (.171)***	.039
Geslacht			.090 (.322)*	.147
Jaren werkzaam in PO			-.061 (.006)	.004
Opleiding			.001 (.001)	.041
Parttime vs fulltime			.121 (.262)**	.088
R <sup>2</sup>	.035		.058	
R <sup>2</sup> Adjusted	.034		.051	
F	22.437***		7.554***	
N	615		615	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

In een structural equation model is het mogelijk om alle drie de prestatie-indicatoren mee te nemen. De relatie tussen professioneel vermogen (als latente variabele met 8 items gemodelleerd) zoals aangegeven door de medewerkers en de prestatiescores is ook in een model met alle drie de uitkomsten significant. Het model past goed op de data (CFI=.946, TLI=.927, RMSEA=.047, df=73). Het volledige model verklaart 5.6% van de variantie in vakinhoudelijke prestaties, 5.5% in pedagogisch-didactisch, en 7.6% in klassenmanagement.

Van de controlevariabelen heeft opleiding een significante relatie met vakinhoudelijke prestaties (hogere opleiding betekent een hogere score), scoren fulltime werkenden hoger op pedagogisch-didactisch, en scoren vrouwen en fulltimers hoger op klassenmanagement, terwijl diegenen met meer werkervaring lager scoren op klassenmanagement. Ook op organisatieniveau, met alle variabelen geaggregeerd naar organisatieniveau, blijven de relaties significant.



Figuur 6.8 Structural equation model voor relatie professioneel vermogen en prestaties zoals beoordeeld door leidinggevende. Note: gestandaardiseerde regressie coëfficiënten.

### Het verbeteren van kwaliteit volgens leraren:

*“Ik denk het reflecteren op jezelf. Dat dat, en het inhoudelijk, zonder persoonlijke kwesties, maar inhoudelijk reflecteren op het uitoefenen van je werk. En dan alle aspecten, zowel didactisch, pedagogisch, dat daar nog winst te halen is. Het babbelen over het kind dat hebben we wel een beetje gehad. Maar het kijken naar jezelf van wat kan jij doen of veranderen dat is nog niet zo ingebed. En ja het is ook dan hou je het bij jezelf vandaan want dan ligt het aan andere factoren maar ik denk dat daar nog wel winst te halen is.” – Lerares Gemma*

### 6.3 Het welzijn van de leraar

Naast de prestaties van een leraar is het ook belangrijk dat de leraar zijn of haar werk in goede gezondheid uitvoert. Welzijn is niet alleen goed voor de individuele medewerker, ook is welzijn van belang voor het functioneren op de lange termijn.

Allereerst is daarom gekeken naar de relatie tussen professioneel vermogen en bevlogenheid. Bevlogenheid wordt gezien als de tegenhanger van burn-out; een bevlogen medewerker doet zijn werk vol passie en motivatie zonder op te branden. In tabel 6.8 zijn de resultaten van de regressieanalyse te zien. Er is een sterke positieve relatie tussen professioneel vermogen en bevlogenheid: leraren die gebruik maken van professioneel vermogen als coping strategie, staan bevlogen in hun werk. Vrouwen tonen ook een hogere bevlogenheid, terwijl een hogere opleiding juist samenhangt met minder bevlogenheid.

**Tabel 6.8: Relatie tussen professioneel vermogen (PV) en bevlogenheid**

Variabelen	Model 1		Model 2	
	B	SE	$\beta$	SE
Constant	(2.338)	.116	(2.341)	.216
PV	.491 (.579)***	.030	.499 (.589)***	.030
Geslacht			.065 (.273)*	.110
Jaren werkzaam in PO			.009 (.001)	.003
Opleiding			-.065 (-.075)*	.030
Parttime vs fulltime			.008 (.022)	.070
R <sup>2</sup>	.241		.249	
R <sup>2</sup> Adjusted	.240		.246	
F	367.609***		76.564***	
N	1162		1162	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

In tabel 6.9 zijn de resultaten te zien voor de relatie tussen professioneel vermogen en baantevredenheid. Uit de analyses blijkt dat leraren die gebruik maken van professioneel vermogen, meer tevreden zijn met hun baan.

**Tabel 6.9: Relatie tussen professioneel vermogen (PV) en baantevredenheid**

Variabelen	Model 1		Model 2	
	B	SE	$\beta$	SE
Constant	(3.259)	.078	(3.213)	.145
PV	.221 (.156)***	.020	.227 (.160)***	.021
Geslacht			.028 (.070)	.074
Jaren werkzaam in PO			-.015 (-.001)	.002
Opleiding			.006 (.004)	.020
Parttime vs fulltime			-.036 (-.056)	.047
R <sup>2</sup>	.049		.052	
R <sup>2</sup> Adjusted	.048		.048	
F	59.210***		12.514***	
N	1152		1152	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Tot slot is in tabel 6.10 te zien dat professioneel vermogen een negatieve relatie heeft met vertrekgenueidheid. Dit betekent dat leraren die gebruik maken van professioneel vermogen, minder geneigd zijn om de organisatie te verlaten. Hoe langer iemand werkzaam is in het primair onderwijs, hoe meer ze geneigd zijn de organisatie te verlaten.

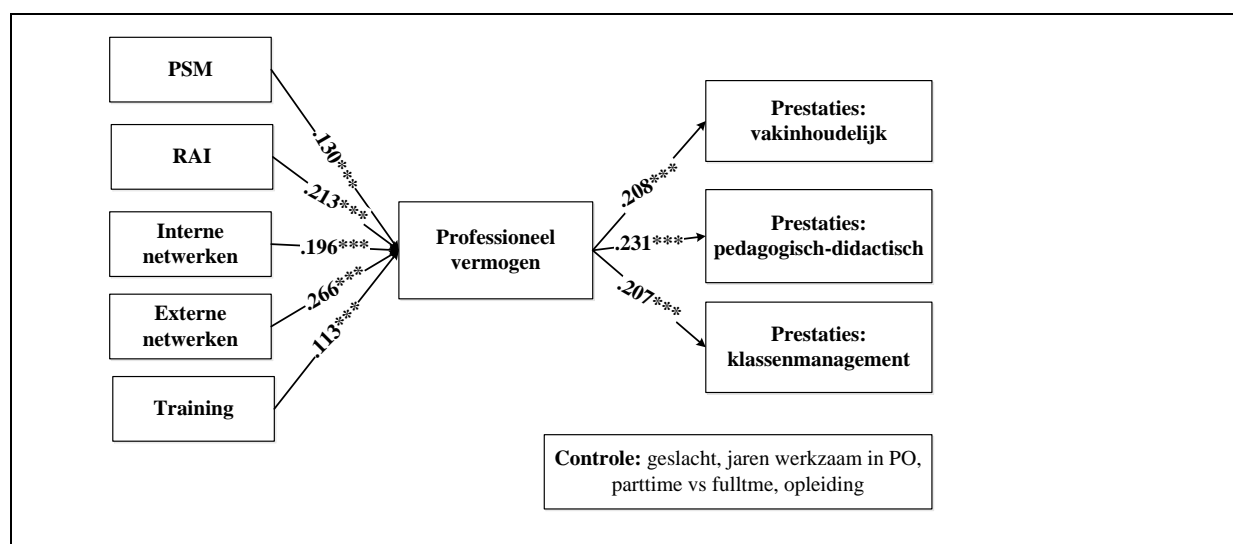
**Tabel 6.10: Relatie tussen professioneel vermogen (PV) en vertrekgenigheid**

Variabelen	Model 1		Model 2	
	B	SE	$\beta$	SE
Constant	(2.305)	.096	(2.281)	.179
PV	-.149 (-.128)***	.025	-.148(-.127)***	.025
Geslacht			-.043 (-.132)	.091
Jaren werkzaam in PO			.086 (.008)**	.003
Opleiding			.009 (.007)	.025
Parttime vs fulltime			-.018 (-.035)	.058
R <sup>2</sup>	.022		.032	
R <sup>2</sup> Adjusted	.021		.028	
F	26.109***		7.646***	
N	1149		1149	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

#### 6.4 Het volledige model: Oorzaken en gevolgen van professioneel vermogen

In hoofdstuk 5 werd duidelijk dat professioneel vermogen wordt beïnvloed door verschillende hulpbronnen en de houding van medewerkers. Ook blijkt dat professioneel vermogen de prestaties beïnvloedt. Middels structural equation modeling is het volledige model getest, waarbij is gekeken naar de mediërende werking van professioneel vermogen.



Figuur 6.2: Structural equation model met hulpbronnen, houding, professioneel vermogen en prestaties zoals beoordeeld door de leidinggevende.

In figuur 6.2 zijn de resultaten van de analyse te zien. Uit de analyses blijkt dat professioneel vermogen de relatie tussen de houding en hulpbronnen en prestaties zoals gewaardeerd door





de leidinggevende volledig medieert. Interne en extern netwerken, training, autonome motivatie en motivatie voor de publieke zaak zorgen allen voor hoger professioneel vermogen. Professioneel vermogende leraren presteren vervolgens beter. De indirecte relaties zijn allen significant. Dit betekent dat PSM, autonome motivatie, interne en externe netwerken en training allen indirect, via het vergroten van professioneel vermogen, bijdragen aan de prestaties van leraren. Het model past op de data (CFI=.919, TLI=.911, RMSEA=.040, n=642).

## **6.5 Samenvatting**

Uit dit hoofdstuk blijkt dat leraren die proactief de uitdagingen in hun werk benaderen door middel van zich uitspreken, het beroep definiëren, en te handelen met inachtneming van verschillen in standpunten tussen belanghebbenden beter presteren. Daarnaast zijn ze meer bevlogen en minder snel geneigd hun baan te verlaten.

Scholen en leidinggevendenden kunnen de prestaties van hun leraren verbeteren door in te zetten op aspecten die het professioneel vermogen versterken, door training te bieden, medewerkers te motiveren en ze te stimuleren intern met collega's samen te werken en over de grenzen van hun organisatie heen actief te zijn in netwerken van leraren.



## 7. Het belang van professioneel vermogen voor scholen en samenleving

In het vorige deel is aangetoond dat professioneel vermogen invloed heeft op het functioneren van medewerkers. De prestaties van leraren kunnen vervolgens invloed hebben op organisatie en maatschappelijke uitkomsten. Allereerst kijken we naar CITO scores. Hierbij is gekeken naar zowel de CITO 2014 als het gemiddelde over drie jaar. Daarnaast is ook gekeken naar het verzuim van personeel, een indicator van het welzijn van de medewerkers, en leerling tevredenheid.

Om de mediërende werking van prestaties te onderzoeken zijn in de structural equation models de drie onderdelen van de leidinggevende beoordeling samengenomen als één latente prestatievariabele. Daarnaast zijn de modellen ook gedraaid met de drie prestatie-indicatoren – vakinhoudelijk, pedagogisch-didactisch en klassenmanagement – apart om te zien welk van de drie het meeste van belang is voor de verschillende uitkomsten.

### 7.1 Correlaties

In tabel 7.1 zijn de correlaties tussen de variabelen weergegeven. Aangezien dit om het schoolniveau gaat is het aantal eenheden (scholen) 179. Zoals te verwachten, correleren een aantal variabelen meer dan .60 met elkaar. De toegevoegde waarde van RTL en Dronkers ( $r = .80, p < 0.01$ ), de Cito score uit 2014 en de gemiddelde Cito score over de jaren 2012, 2013 en 2014 ( $r = .90, p < 0.01$ ). Daarnaast correleren de gewichten zwaar met de sociaal economische status (SES) en Cito scores. Dit is logisch, aangezien Cito scores worden beïnvloed door deze omstandigheden. De correlaties geven aan dat professioneel vermogen enkel gerelateerd is aan opleiding ( $r = .16, p < 0.05$ ) en het percentage fulltimers ( $r = .20, p < 0.01$ ). Echter, omdat in deze tabel niet gecorrigeerd of gecontroleerd kan worden voor variabelen, worden er een multiple regressies gedraaid, zodat duidelijk kan worden welke variabelen invloed hebben op de prestatie metingen.



Variabelen	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1.PV	3.7	.60	-																		
2.PV SD	1.0	-	.44**	-																	
3.RTL TW	6.9	.60	-.08	-.11	-																
4.Dr. TW	-.39	2.7	-.05	-.10	.78**	-															
5.CITO 2014	533.9	4.5	-.06	-.22**	.61**	.43**	-														
6.Cito mean	533.7	4.0	-.08	-.19	.66**	.63**	.89**	-													
7.LeerlingTevr.	8.0	.42	.05	-.00	.04	.08	.01	.07	-												
8.Verzuim %	6.4	5.6	.04	-.05	-.11	-.09	-.14	-.14	-.19	-											
9.Geslacht (% vr.)	89	15.4	-.06	.14	-.02	-.06	-.06	-.09	-.02	-.08	-										
10.Werkzaam PO	17	6.7	-.06	-.08	.04	.04	.07	.12	.14	.22**	-.12	-									
11.Opl.	4.1	.53	.16*	.06	.16*	.27**	.12	.17*	.12	-.01	-.27**	-.17*	-								
12.% fulltime	55	28.1	.20**	.11	.03	.04	-.07	-.047	.02	-.08	.05	-.22**	.26**	-							
13.Denom 1^	.16	.37	.01	.01	-.02	-.10	-.05	-.05	-.26**	.19*	-.06	.04	-.17*	-.13	-						
14.Denom 2^	.03	.17	-.10	-.02	-.06	-.05	-.00	.02	-.10	-.06*	.00	-.16*	.00	-.04	-.08	-					
15.Denom 3^	.01	.12	-.03	-.00	.07	.05	.12	.10	.01	-.03	.04	.05	.10	-.01	-.05	-.02	-				
16.Denom 4^	.42	.45	-.03	-.04	-.05	.14*	.10	.17*	-.20*	.01	-.13	.10	.21**	.08	-.37**	-.15*	-.10	-			
17.Gewicht 0.3	.07	.16	-.01	-.01	-.01	-.07	-.45**	-.54**	-.16	.06	-.08	.00	-.11	.08	-.00	-.12	-.10	-.17*	-		
18.Gewicht 1.2	.09	.14	.13	.18*	-.02	-.06	-.56**	-.66**	.05	-.04	.00	-.02	.05	.10	-.20**	-.10	-.06	.06	.36**	-	
19.SES	.84	22.4	-.05	-.07*	.18**	.22**	.63**	.72**	.09	.03	-.02	.32**	-.03	-.27**	.02	-.10	.04	.18*	-.34**	-.66**	-

Tabel 7.1. Mean (M), Percentages (%), Standaard Deviaties (SD) en Correlaties tussen de variabelen.  $P < 0.05$  \*\* $P < 0.01$  ^Dummies afgezet tov Rooms Katholiek.

Denom 1= Protestant Christelijk, Denom 2- Samenwerking Protestant Christelijk en Rooms Katholiek Denom 3= Algemeen Bijzonder en denom 4 = Openbaar



## 7.2 De relatie tussen professioneel vermogen en CITO scores

Allereerst is onderzocht of er een directe relatie is tussen professioneel vermogen en schooluitkomsten. Hiervoor is middels regressieanalyse in SPSS gekeken naar de relatie met CITO scores, en berekeningen van toegevoegde waarde door RTL en Dronkers. Uit de analyses blijkt dat professioneel vermogen geen directe relatie heeft met Cito scores of toegevoegde waarde scores (regressietabellen beschikbaar bij de auteurs). In de analyses is enkel het opleidingsniveau van invloed op de toegevoegde waarde zoals berekend door RTL en Dronkers<sup>11</sup>.

Via structural equation modelling is getest of professioneel vermogen *via* de invloed op de prestaties van de leraar van belang is voor CITO scores. De analyses konden voor 172 scholen worden uitgevoerd. De analyses zijn apart voor de drie prestatie-onderdelen gedaan. In een model met alle prestatie-onderdelen lijkt het of enkel vakinhoudelijke prestaties een significante invloed op de CITO 2014 scores heeft. Dit komt echter door de overlap tussen de prestatie indicatoren; een leraar die vakinhoudelijk goed is, is vaak ook beter in klassenmanagement en pedagogisch-didactisch.<sup>12</sup>

Hoewel we een positieve relatie vinden met de RTL toegevoegde waarde scores is de relatie niet significant. Ook voor de Dronkers scores zijn er geen significante relaties. De analyses hieronder worden uitgevoerd met de ruwe CITO scores gecorrigeerd voor leerling gewichten.

### Het verbeteren van kwaliteit volgens leraren:

*“Voor elke leerkracht denk ik dat er een andere bijscholing nodig is waardoor ze plotseling denken dat heb ik nou al die jaren gemist. Er is zo ontzettend veel aanbod, dus je zou zeggen dat een heel gevarieerd en verdiepend cursusaanbod zou kunnen helpen. En dan niet een middagje, maar echt serieus bijscholen. En daar dan ook de uren voor krijgen, en gewoon een keer weg mogen als dat iets kan toevoegen, zelfs onder schooltijd een keer. Daarvoor is het contact met je schoolleider heel belangrijk.” – Leraar Paul.*

### 7.2.1 Via vakinhoudelijke prestaties

Allereerst is het model getest met vakinhoudelijke prestaties zoals beoordeeld door de leidinggevende, zowel voor CITO 2014 als het gemiddelde over 3 jaar. In figuur 7.1 zijn de uitkomsten voor de twee modellen getoond (NB: in de figuur worden de resultaten van *twee* aparte analyses getoond).

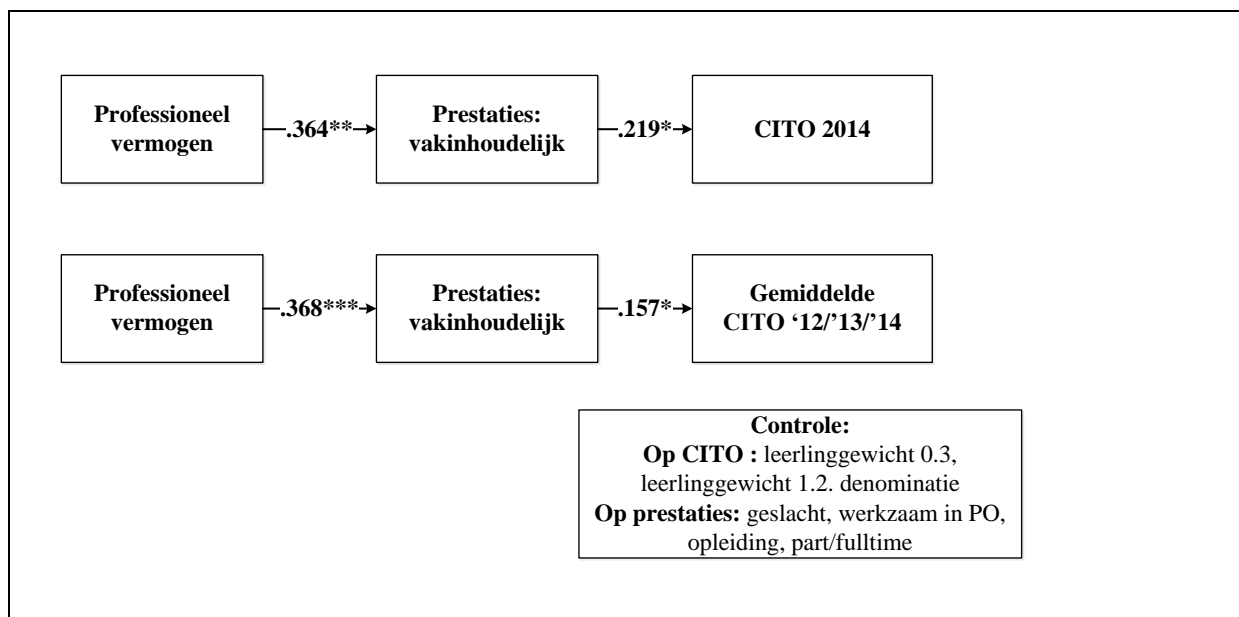
Het model voor de CITO 2014 paste goed (CFI=.969, TLI=.936, RMSEA=.038). De gemiddelde vakinhoudelijke prestaties van leraren in een school hangen samen met de CITO

<sup>11</sup> Zie: “Toelichting op de berekening van toegevoegde waarde van reguliere basisscholen op grond van hun gemiddelde scores op hun eindoetsen 2010, 2011 en 2012” van Jaap Dronkers.

<sup>12</sup> In de analyses gebruiken we de beoordeling van de leidinggevende als indicator van leraar-prestaties.

scores van studenten. Professioneel vermogen heeft een indirect verband met de CITO scores door het verhogen van de vakinhoudelijke prestaties ( $B=.080$ ,  $p<.01$ ). Het model verklaart 42.4% in de CITO scores.

Het model voor vakinhoudelijke prestaties en de gemiddelde driejarige CITO scores had een lagere fit ( $CFI=.903$ ,  $TLI=.797$ ,  $RMSEA=.084$ ). Dit ligt waarschijnlijk aan de controlevariabelen die, behalve de leerling-gewichten, niet significant waren (zonder de controles op prestaties is de fit hoger:  $CFI=.954$ ,  $TLI=.901$ ,  $RMSEA=.074$ ). Het model verklaart 54.6% van de variantie in de driejarige gemiddelden. Het indirecte effect van professioneel vermogen via vakinhoudelijke prestaties is significant ( $B=.058$ ,  $p<.05$ ).



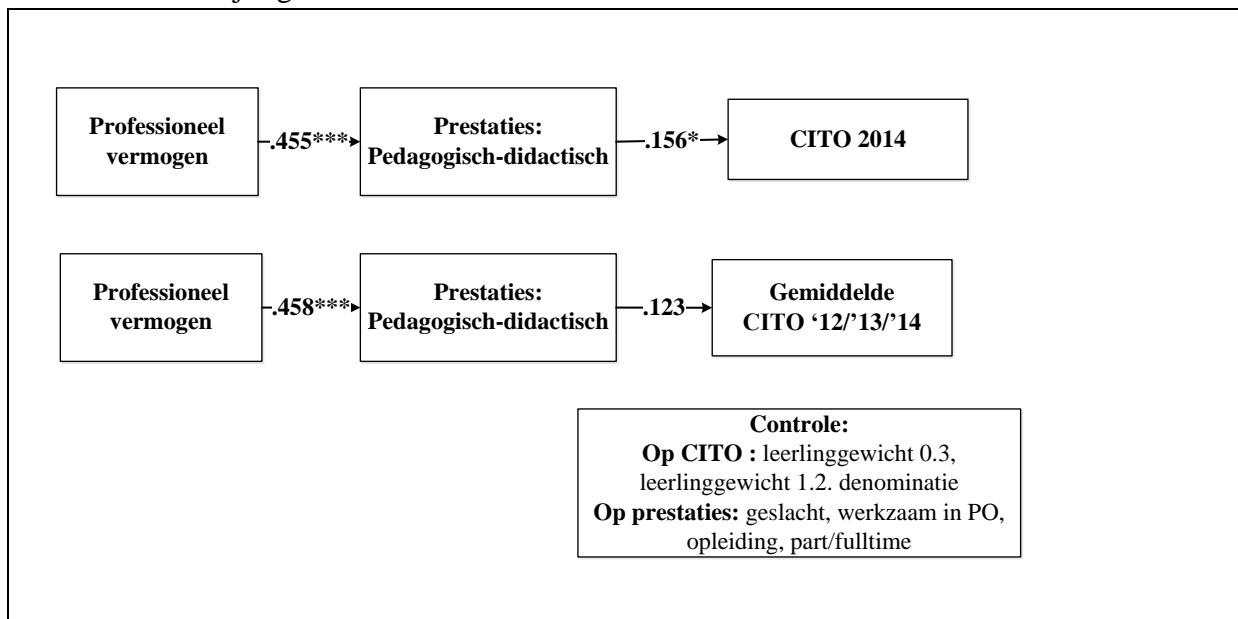
Figuur 7.1. Structural equation model met professioneel vermogen en vakinhoudelijke prestaties en Cito scores uit 2014 en het gemiddelde over drie jaar.

### 7.2.2 Via pedagogisch-didactische prestaties

In figuur 7.2 zijn de resultaten voor pedagogisch-didactisch handelen te zien. Voor de CITO 2014 scores zien we een significante relatie met pedagogisch-didactische prestaties zoals beoordeeld door de leidinggevenden: scholen met op dit gebied goed functionerende leraren bereiken betere CITO scores. Het model past ( $CFI=.934$ ,  $TLI=.863$ ,  $RMSEA=.061$ ) en verklaart 40.5% in CITO 2014 scores. Het indirecte effect van professioneel vermogen is echter net niet significant ( $B=.071$ ,  $p=.056$ ).

Het model voor het driejarig CITO gemiddelde past net als bij vakinhoudelijk minder goed op de data ( $CFI=.891$ ,  $TLI=.772$ ,  $RMSEA=.096$ ). Zonder controlevariabelen op pedagogische prestaties past het model beter ( $CFI=.951$ ,  $TLI=.895$ ,  $RMSEA=.081$ ). In het model met controlevariabelen in de relatie tussen pedagogisch-didactisch handelen positief maar niet significant ( $B=.123$ ,  $p=.104$ ). In het model zonder controles is de relatie wel significant ( $B=.136$ ,  $p=.049$ ). Het indirecte effect van professioneel vermogen is ook enkel in het laatste

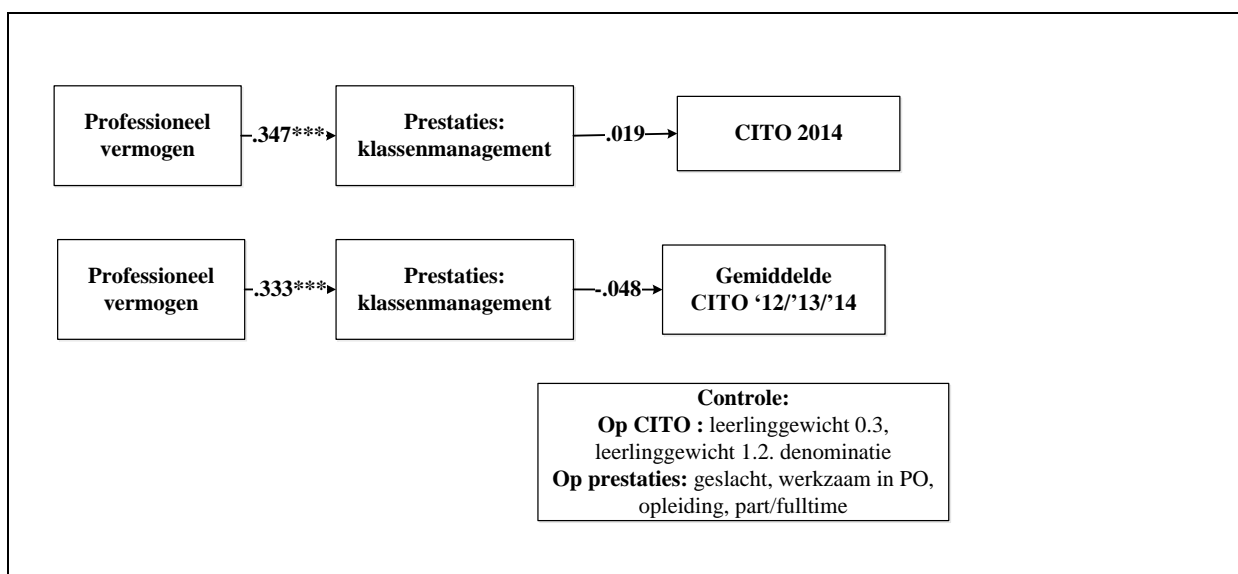
model van invloed op het CITO gemiddelde. Het model zonder controlevariabelen verklaart 54.4% in de driejarige CITO scores.



Figuur 7.2. Structural equation model met professioneel vermogen en pedagogische-didactische prestaties en Cito scores uit 2014 en het gemiddelde over drie jaar.

### 7.2.3 Via klassenmanagement

Het model voor de CITO 2014 scores paste goed (CFI=1.00, TLI=1.08, RMSEA=.000). Er is echter geen relatie tussen de prestaties van leraren in een school op het gebied van klassenmanagement en CITO scores. Ook voor de gemiddelde CITO score paste met model goed (CFI=.967, TLI=.930, RMSEA=.050). Er is echter geen significant verband tussen klassenmanagement en CITO scores. Er is dan ook geen indirecte effect van professioneel vermogen.

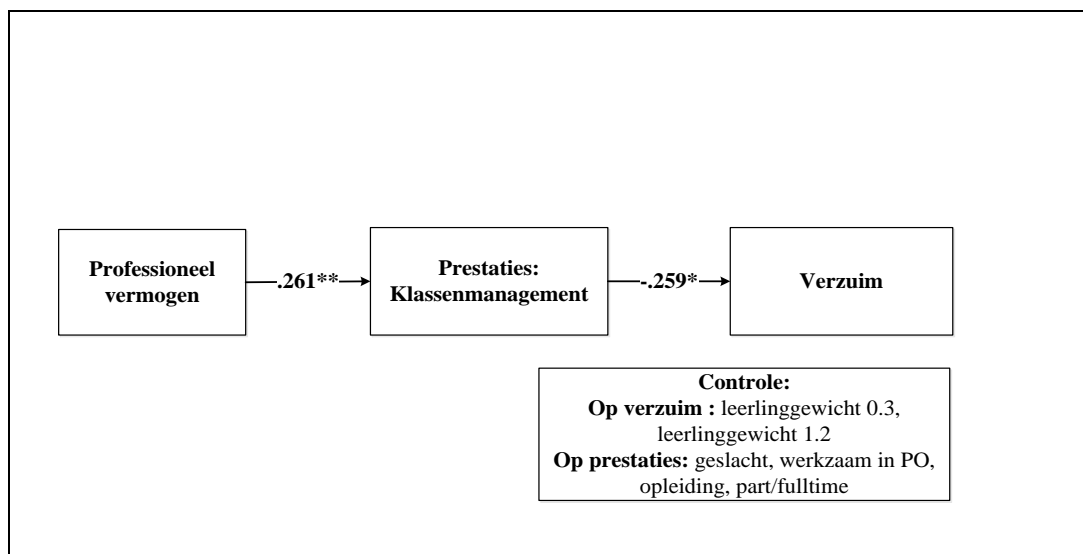


Figuur 7.3. Structural equation model met professioneel vermogen en klassenmanagement prestaties en Cito scores uit 2014 en het gemiddelde over drie jaar.

### 7.3 De relatie tussen professioneel vermogen en verzuim

De analyses voor verzuim via de prestaties van leraren in een school konden voor 136 scholen worden gedaan. Allereerst is gekeken naar de relatie van professioneel vermogen van leraren via vakinhoudelijke prestaties op verzuim. Dit model paste niet goed op de data. Vakinhoudelijke prestaties had dan ook geen significante relatie met het verzuim. Ook de pedagogisch-didactische prestaties van leraren lijken geen relatie te houden met het verzuim op een school.

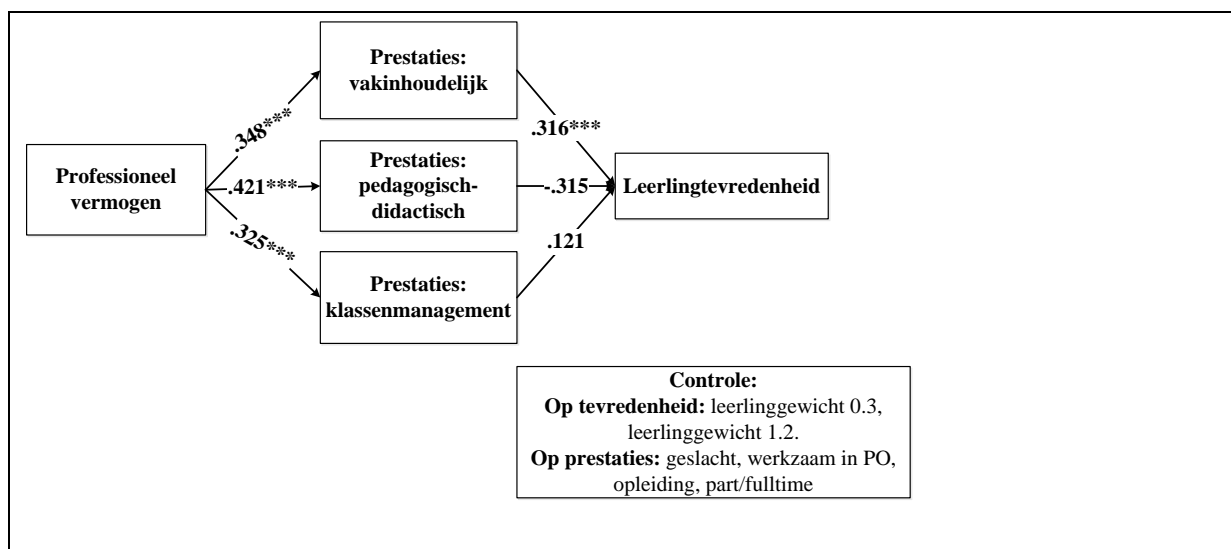
In figuur 7.4 zijn de resultaten te zien voor de relatie met verzuim via klassenmanagement. Dit model past goed (CFI=1.00, TLI=1.007, RMSEA=.000). De relatie tussen klassenmanagement en verzuim is significant en negatief: scholen waar leraren beter presteren op klassenmanagement hebben ook minder te maken met verzuim. Het indirecte effect van professioneel vermogen is significant ( $B=-.067$ ,  $p<.05$ ). Coping door professioneel vermogen draagt dus bij aan minder verzuim via het verbeteren van de prestaties wat betreft klassenmanagement. Het model verklaart 7.8% in de variantie tussen scholen in verzuim.



Figuur 7.4: Structural equation model voor verzuim en klassenmanagement.

### 7.4 De relatie tussen professioneel vermogen en leerling tevredenheid

De analyses voor leerling tevredenheid via de prestaties van leraren in een school konden voor 136 scholen worden gedaan. Allereerst is gekeken naar de relatie van professioneel vermogen van leraren via vakinhoudelijke prestaties op leerling tevredenheid. Dit model paste niet goed op de data. Vakinhoudelijke prestaties had dan ook geen significante relatie met het verzuim. Ook de pedagogisch-didactische prestaties van leraren lijken geen relatie te houden met het verzuim op een school.



*Figuur 7.5: Structural equation model voor leerlingtevredenheid.*

## 7.5 Samenvatting

Uit dit hoofdstuk blijkt dat scholen met veel leraren die proactief copen beter presteren op de CITO toets omdat deze leraren beter presteren vakinhoudelijk en pedagogisch-didactisch gezien. Ook hebben deze scholen minder verzuim doordat de professioneel vermogende leraren beter zijn in klassenmanagement.

Tot slot blijkt dat professioneel copen via de invloed op vakinhoudelijke prestaties van invloed is op de leerling tevredenheid. Professioneel vermogen als coping stijl van leraren heeft dus geen directe invloed op schooluitkomsten, maar indirect via de invloed op de eigen prestaties.





## 8. Conclusie: Waarde van professioneel vermogen voor het PO

### 8.1 De staat van professioneel vermogen in het PO

Dit rapport geeft inzicht in de mate waarin leraren in het primair onderwijs copen via professioneel vermogen als strategie. Professioneel vermogen richt zich, in tegenstelling tot de huidige coping literatuur, niet enkel op het omgaan met cliënten (hier: leerlingen), maar op de diversiteit aan *stakeholders* waarmee leraren geconfronteerd worden gedurende hun dagelijkse werk. Denk daarbij aan het balanceren van de belangen van ouders, inspectie, schoolleiding en leerlingen. Een leraar maakt gebruik van professioneel vermogen als coping strategie wanneer hij/zij actief balanceert en zich actief uitsprekt. Daarmee worden opgaven, dilemma's en strijdigheden een plek gegeven, afgewogen of tegen gegaan, gericht op kansen en doelen (kwaliteit leveren) in plaats van risico's en obstakels. Dynamiek wordt als uitdaging gezien, in plaats van een hindernis.

Uit de resultaten blijkt dat leraren in het primair onderwijs *matig* gebruik maken van uitspreken en balanceren van belangen, wanneer ze met eisen omgaan. Meer dan de helft van de leraren uit onze steekproef geeft aan in *lage mate* gebruik te maken van professioneel vermogen. Dit is zorgwekkend, aangezien blijkt dat op zo een manier omgaat met lasten in het werk bijdraagt aan het welzijn en de prestaties van de leraar.

### 8.2 Verbeteren van vermogen?

Maar dit biedt ook kansen. Hoewel een leraar geen ruimte kan krijgen van de omgeving om beter om te gaan met de uitdagingen in het werk, kan de schoolleiding wel de juiste *context* creëren die optimaal leraren stimuleert actiever om te gaan met uitdagingen in het werk. Er liggen kansen voor de beroepsgroep zelf, maar ook voor onderwijsinstellingen en bestuurders.

In dit rapport hebben we onderzocht welke factoren van invloed zijn op coping middels professioneel vermogen. *Training, netwerken, motivatie* en *coachend leiderschap* blijken van groot belang voor het stimuleren van proactief professioneel coping. Leraren zelf kunnen bijvoorbeeld inzetten op hun interne netwerken (binnen de school) waarin constructieve feedback wordt gegeven (zoals via het programma LeerKracht). Ook de externe netwerken blijken een speerpunt voor leraren. Zo kunnen zij bijeenkomsten organiseren met oud-collega's, alumni of met leraren van andere scholen om onderwijsideeën op te doen en probleemsituaties met elkaar te bespreken. Leraren hebben baat bij sociale steun en advies van collega's, externe netwerken verruimen blikken en schijnen nieuw licht op problemen. Dit is in lijn met afspraken gemaakt in het Nationaal Onderwijsakkoord (2014), waarin afspraken zijn gemaakt over zeggenschap van teams en de wettelijke verankering daarvan. Leraren ontwikkelen een bredere visie op onderwijs en hun vakgebied, en zien ze hoe anderen omgaan met de problemen waar zijzelf ook tegenaan lopen.

Leraren met een *masteropleiding* scoren veel hoger op professioneel vermogen. Het verhogen van het opleidingsniveau is een andere manier om professioneel vermogen te stimuleren. Dit



is in lijn met het Sectorakkoord primair onderwijs, waarbij is afgesproken dat de mogelijkheden voor een universitaire leraren worden verkend door VSNU en de PO-raad (sectorakkoord PO, 2014). De basiskennis vanuit de PABO maakt geen verschil; het is vervolgens eerder training tijdens het werk dat kan bijdragen aan professioneel vermogen. Opvallend is dat PABO's volgens leraren te weinig basis geven wat betreft alle andere taken 'naast' het lesgeven. Ze leren vakinhoudelijk en didactische vaardigheden, maar tijdens hun stages hoeven ze vaak geen rapporten te maken of de administratie te doen. Hierdoor krijgen ze geen goed beeld van de inhoud van hun vak. Het is essentieel dat startende leraren goed worden begeleid de eerste jaren van hun loopbaan. Onderzoek toont aan dat leraren die een intensief begeleidingstraject hebben doorlopen, zich binnen twee jaar tijd ontwikkelen tot hetzelfde niveau als leraar die acht jaar voor de klas staat (Grift, van der Wal & Torenbeek, 2011). Hiermee wordt bevestigd dat begeleiding en training gedurende het werk cruciaal is voor de professionalisering van leraren. Een vruchtbare samenwerking tussen leraren (beroepsgroepen), onderwijsinstellingen en master- lerarenopleidingen (zowel hbo als universitair) kan het opleidingsniveau van leraren ten goede komen.

Ook *motivatie* is van belang. Leraren die gemotiveerd zijn om bij te dragen aan de maatschappij en intrinsiek het werk leuk vinden en er plezier in hebben zijn beter in staat om te gaan met conflicterende belangen en eisen in het werk door middel van balans zoeken en uitspreken indien iets het geven van goed onderwijs in de weg staat. *Leiderschap* speelt ook een rol, en leiderschap en motivatie zijn met elkaar verbonden. Het is daarom van belang voor schoolleiders om een coachende leiderschapsstijl te hanteren. Een coachende leider kan, bijvoorbeeld bij regelmatig terugkomende gesprekkencycli professionaliseringsdoelen bespreken en samen mogelijke problemen aanpakken. Daarnaast kunnen coachende leiders, door medewerkers te stimuleren en steun te geven, doelen te stellen en open te staan voor suggesties de leraar motiveren en het vertrouwen geven wat nodig is om zich uit te spreken en te balanceren tussen belangen. Zo zal een leraar zich eerder uitspreken over eventueel overheersende nadruk op CITO scores als hij of zij het gevoel heeft dat de leidinggevende open staat voor zulke feedback.

Tegen onze verwachting in vonden we dat werkdruk *bijdraagt* aan het gebruik van professioneel vermogen als coping strategie. Volgens het Job Demands- Resources (JD-R) model zorgen hoge eisen, zoals werkdruk, voor negatieve uitkomsten zoals stress en burnout (Bakker et al., 2007; Bakker & Demerouti, 2008; Schaufeli & Bakker, 2004). Het is mogelijk dat juist leraren die gebruik maken van professioneel vermogen meer gericht zijn op de toekomst en daardoor meer werkdruk ervaren en op zich af zien komen. Ook is het mogelijk dat leraren die gebruik maken van professioneel vermogen beter uitgerust zijn om meer werk op zich te nemen en daardoor ook meer werkdruk ervaren. De vraag is dan echter wel wat dit voor consequenties zal hebben voor het welzijn van de leraren, en dan met name het verzuim. Hoewel op schoolniveau is gebleken dat professioneel vermogen gerelateerd is aan een lager verzuim, is in de analyses niet meegenomen wat dit op individueel niveau betekent. Dat zou vervolgonderzoek impliceren.



Dit wijst echter ook op een beperking van de hier gepresenteerde resultaten. We hebben ons hier gericht op de invloed van verschillende factoren op professioneel vermogen. Volgens het JD-R model is de invloed van lasten zoals werkdruk echter afhankelijk van de hulpmiddelen zoals autonomie en training die een medewerker tot zijn of haar beschikking heeft. Om de complexiteit van de analyses beperkt te houden is dit hier niet onderzocht. Het is echter wel waarschijnlijk dat een medewerker met veel autonomie en een hoge werkdruk hier wellicht anders, meer actief, mee omgaat dan een medewerker met weinig autonomie.

### 8.3 Effecten van vermogen

Een belangrijke bevinding van dit rapport is dat leraren die inspanning doen om verschillende belangen te balanceren en zich uitspreken, beter presteren op vakinhoudelijke kennis, pedagogisch-didactisch handelen en klassenmanagement. Ook ervaren deze leraren meer welzijn: ze zijn meer bevlogen, minder geneigd een andere baan te zoeken en meer tevreden over hun baan. Tot slot blijkt dat professioneel vermogen, via de invloed op leraar-prestaties, belangrijk is voor schooluitkomsten (benaderingen van ‘kwaliteit van onderwijs’) zoals CITO scores, leerling tevredenheid en het verzuimpercentage van leraren.

Binnen de bestuurskunde gaan we ervan uit dat prestaties, of kwaliteit meerdere dimensies heeft. We laten zien dat professioneel vermogen bijdraagt aan medewerker (welzijn), ‘cliënt’ (studenttevredenheid, CITO), en maatschappelijke uitkomsten (CITO, verzuim). We dragen daardoor bij aan literatuur over public management en organisatiepsychologie, aangezien we laten zien dat proactieve coping kan helpen bij het verbeteren van de publieke dienstverlening. In lijn met Schwarzer (2000) en Greenglass & Fiskensbaum (2009) blijkt dat coping door middel van professioneel vermogen bijdraagt aan prestaties en het welzijn van leraren. Des te schrijnender is het dat niet veel leraren op dit moment in staat zijn om te gaan met conflicterende belangen door middel van het balanceren van belangen en zich uit te spreken.

### 8.4 Vervolgonderzoek

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Ten eerste hebben we geen data van het management van scholen over de organisatorische bronnen. Er kan zodoende sprake zijn van ‘common method bias’, omdat bijvoorbeeld de persoonlijke hulpbronnen en contextuele hulpbronnen zelf-gerapporteerd zijn. Daarnaast kunnen we geen uitsluitel geven op de vraag of het beoogde beleid (*intended practices*) ook zo wordt ervaren door medewerkers (*perceived practices*). Het is mogelijk dat er een verschil is tussen wat de leraren ervaren en wat het management zegt te doen. Het resultaat van het inzetten van bronnen op het gedrag van leraren kan afhankelijk zijn van dit verschil (Edgar & Geare, 2009; Khilji & Wang, 2006; Knies, 2006; Purcell & Hutchinson, 2007; Wright & Nishii, 2006). Het is dus belangrijk als management om goed te communiceren naar leraren over de mogelijkheden. Zo kan het zijn dat leraren geen mogelijkheden zien tot het volgen van extra opleidingen terwijl deze er wel zijn.



Ten tweede is slechts één specifieke vorm van coping (professioneel vermogen) getest in dit onderzoek. Het is mogelijk dat andere coping stijlen, zoals proactief copen of preventief copen (zie Schwarzer & Taubert, 2002) ook effectief kunnen zijn. Ten derde, omdat dit onderzoek cross-sectioneel is, kunnen we geen causale verbanden aantonen. Zo kunnen we niet aantonen of bijvoorbeeld meer autonomie tot een hoger professioneel vermogen leidt, of dat leraren die copen door middel van professioneel vermogen meer autonomie voor zichzelf creëren, c.q. deze autonomie beter kunnen gebruiken. Hoewel we uit de interviews hebben kunnen opnemen dat het *'een kunde is om met autonomie om te gaan'*, kunnen we hier geen conclusies over trekken. Toekomstig longitudinaal onderzoek zou hierover meer duidelijkheid kunnen geven. Coping kan worden gezien als een proces, waarbij strategieën veranderen in relatie tot de situatie waarin medewerkers zich bevinden (Schwarzer & Knoll, 2003). Het is dus goed mogelijk dat de onderzochte relaties andersom lopen, of, waarschijnlijker, beide kanten oplopen. Zo kan een school waar leerlingen goede CITO scores halen waarschijnlijk betere leraren aantrekken, die wellicht meer professioneel vermogen vertonen, wat vervolgens tot goede CITO scores leidt. Ook kan het zijn dat leraren die professioneel vermogend zijn meer autonomie ervaren, daardoor beter kunnen balanceren en uitspreken, en daardoor nog meer autonomie verkrijgen. Er kan dus sprake zijn van *'loops'*. Om beter inzicht te krijgen onder welke omstandigheden de coping stijl verandert, alsmede de ervaren autonomie en werkdruk, is longitudinaal onderzoek nodig. Daarnaast kan toekomstig onderzoek zich richten op interventies zoals trainingsprogramma's om het professioneel vermogen te vergroten. Dit kan bijvoorbeeld door middel van experimenten, waarbij één groep wel training krijgt en de andere groep niet.

## 8.5 Praktische implicaties

Dit project laat zien dat professioneel vermogen van een leraar van belang is, voor de leerkracht zelf, voor de leerlingen, voor onderwijs- en schoolprestaties. Het blijkt echter niet zozeer een zaak van individuele leerkrachten die al dan niet vermogend zijn, maar een meer *collectieve* zaak waarbij schoolcontext, leiderschap en netwerken en teams cruciaal zijn voor het creëren en continueren van professioneel vermogen. Onderwijs is geen zaak van leraren die op hun eigen eiland opereren, maar blijkt een zaak te zijn van *kritische, reflecterende en gemotiveerde leraren, die in teams en netwerken kracht vinden, gestimuleerd door coachend en motiverend leiderschap*.

Meer concreet betekent dat voor bij onderwijs betrokken actoren het volgende. Allereerst is het zaak dat *leraren* zelf aan hun vermogens werken. Dat kunnen ze op dit moment (nog?) niet zozeer via hun vooropleiding doen, maar wel via training en bijscholing en in het bijzonder door een Master opleiding te volgen. Dat laatste zorgt voor de zojuist genoemde kritische en reflexieve houding die blijkbaar meer gevoel van 'in control' zijn geeft. Verder blijkt het van groot belang dat leraren zich met anderen verbinden, collegae binnen en buiten de school, teams, ondersteuners, et cetera. Interne en externe netwerken hebben een aantoonbaar effect op vermogens. Tot slot is de keuze voor parttime dan wel fulltime werken van belang; parttimers voelen zich minder vermogend.



Dit alles is van belang voor vertegenwoordigers van leraren binnen en buiten de school, via (G)MR en vooral *vakorganisaties*. Vooral vakorganisaties kunnen bijdragen aan de vermogens van leraren, en daarmee aan onderwijskwaliteit en schoolprestaties, alsmede – niet onbelangrijk in dit verband – aan de ‘well-being’ van leerkrachten, vooral door in te zetten op teams en netwerken. Dat zou bijdragen aan verdere professionalisering. In de literatuur over professionals is het beeld van de solo-beroepsbeoefenaar – ‘de arts’, ‘de rechter’, ‘de leraar’ – reeds verlaten (zie voor overzicht Noordegraaf 2015), maar dat is in beleidsdebatten niet altijd het geval. Ons onderzoek onderstreept het belang van die beweging. In plaats van individueel vakmanschap wordt publieke dienstverlening, inclusief onderwijs, dan een kwestie van *collectief vakmanschap*.

Naast de leraren zijn het *team- en schoolleiders* die bij kunnen dragen aan professionele vermogens, voor alles door coachend leiderschap ten toon te spreiden. Wanneer leraren het gevoel hebben bij hun leidinggevenden terecht te kunnen voor feedback en advies, en wanneer leidinggevenden motiverend werken, dan voelen leraren zich krachtiger. Daarnaast kunnen leidinggevenden en vooral schoolleiders een bijdrage leveren door passende werk- én professionele klimaten te scheppen: meer nadruk op fulltime werk, nadruk op meer mannen voor de klas, alsmede nadruk op teams en netwerken, nadruk op (bij)scholing.

Dit is op zijn beurt voor *bestuurders* in het PO, aangezien zij de randvoorwaarden kunnen scheppen voor krachtige schoolcontexten, met daarbinnen kracht onder leraren, en voor relaties over de grenzen van scholen en tussen locaties. Ook die relaties/netwerken kunnen vermogensversterkende effecten hebben. Scholingsbeleid is daarnaast van belang, in combinatie met HRM beleid dat onder meer betrekking heeft op schoolleiderschap, ten dienste van coachend leiderschap dat collectief vakmanschap binnen scholen versterkt.

Tot slot zijn de uitkomsten relevant voor *branchevertegenwoordigers*, inclusief de PO Raad, *beleidsmakers* en *politici*. Zoals we aangaven sluit wat we vonden aan op het Nationaal Onderwijsakkoord en het Sectorakkoord, inclusief het belang van zeggenschap, maar het plaatst dat tevens in perspectief. Zeggenschap is geen kwestie van ‘ruimte geven’ dan wel ‘autonomie geven’, want ten eerste geven ruimte en autonomie verder geen duidelijke richting als het om kwaliteit gaat, en ten tweede moeten er wel capaciteiten, houdingen en vaardigheden zijn om die ruimte ‘te gebruiken’. Sterker, nog beter is het als leraren de mogelijkheden hebben om ruimte ‘te nemen’. Wat wij laten zien is dat het ruimte gebruiken c.q. nemen in beleidsmatige zin misschien een kwestie is van geld (salarissen) maar dat intrinsieke en publieke dienstverlening motivatie minstens zo belangrijk is, in combinatie met vooropleiding – die nu weinig houvast biedt – en verdere bijscholing van leraren en academisering van het vak.

## 8.6 Tot slot

Al deze implicaties zijn, zo hopen we duidelijk te hebben gemaakt, niet zozeer bedoeld om leraren ‘het hoofd boven water te laten houden’, maar om leraren in staat te stellen een



duurzame betekenisvolle en vitale bijdrage aan onderwijs en onderwijskwaliteit te leveren. Die kracht is een kwestie van krachtige leraren, met krachtige teams, netwerken en relaties, in krachtige schoolcontexten. Dat sluit aan op ons bredere onderzoek, want zowel bestuurlijke circuits als het onderwijssysteem moet daar de voorwaarden voor creëren. Of dat gebeurt en hoe, dat laten we zien in de andere (eind)rapportages.



## Literatuur

- Ackroyd, S., Kirkpatrick, I., & Walker, R. M. (2007). Public management reform in the UK and its consequences for professional organization: A comparative analysis. *Public Administration*, 85(1), 9-26.
- Andersen, L. B., Heinesen, E., & Pedersen, L. H. (2014). How Does Public Service Motivation Among Teachers Affect Student Performance in Schools? *Journal of Public Administration Research and Theory*, doi:10.1093/jopart/mut082.
- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63-80.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1997). A stitch in time: self-regulation and proactive coping. *Psychological bulletin*, 121(3), 417.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk: De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 85 (1), 32-48.
- Bakker, A.B. & E.Demerouti (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3): 209-223
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology*, 99(2), 274.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Beehr, T. A., & McGrath, J. E. (1996). The methodology of research on coping: Conceptual, strategic, and operational-level issues. In: M. Zeidner & N.S. Endler (Eds.), *Handbook of coping; Theory research, and applications* (pp. 65-82). New York, NY: Wiley.
- Bekerom, van den., P., Torenvlied, R., & Akkerman, A. (2015). Managing All Quarters of the Compass? How Internally Oriented Managerial Networking Moderates the Impact of Environmental Turbulence on Organizational Performance. *The American Review of Public Administration*, DOI 0275074015571123.
- Bekkers, V.J.J.M., Moody, R., & Edwards, A. (2011). Micro-Mobilization, social media and coping strategies: Some Dutch experiences. *Policy & Internet*, 3(4), 1-29.
- Bellé, N. (2013). Leading to Make a Difference: A Field Experiment on the Performance Effects of Transformational Leadership, Perceived Social Impact, and Public Service Motivation. *Journal of Public Administration Research and Theory*. doi:10.1093/jopart/mut033.
- Ben-Zur, H. (2009). Coping styles and affect. *International Journal of Stress Management*, 16(2), 87.
- Bestuursakkoord voor de sector primair onderwijs (2014).



- [<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2014/07/10/bestuursakkoord-voor-de-sector-primair-onderwijs>]. Toegang verkregen op 4 november 2015.
- Brewer, G.A. (2006). All measures of performance are subjective: More evidence on U.S. federal agencies, In: George, A., Kenneth J. Meier, Laurence J. O'Toole Jr. and Richard M. Walker, (eds.) *Public services performance: Perspectives on measurement and management*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Pres
- Bovens, M.A.P., 't Hart, P., & Twist, M.J.W., van. (2007). *Openbaar bestuur, beleid, organisatie en politiek*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Boyne, G. A. (2002). Theme: Local Government: Concepts and Indicators of Local Authority Performance: An Evaluation of the Statutory Frameworks in England and Wales. *Public Money and Management*, 22(2), 17-24.
- Bozeman, B., (1987). *All Organizations Are Public*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brandtstädter, J. (1992). Personal control over development: Implications of self-efficacy. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. (pp. 127-145). Washington, DC: Hemisphere
- Bright J. (1997). *Turning the Tide*. Demos Publishers, London
- Brint, S. G. (1994). *In an Age of Experts*. New Jersey: Princeton University Press.
- Bruijn, H. de, & Noordegraaf, M. (2010). Professionals versus managers? De onvermijdelijkheid van nieuwe professionele praktijken. *Bestuurskunde*, 19(3), 6-20.
- Brunborg, G.S. (2008). Core self-evaluations: a predictor variable for job stress. *European Psychologist*, 13(2), 96–102
- Carton, A., & Fruchart, E. (2013). Sources of stress, coping strategies, emotional experience: effects of the level of experience in primary school teachers in France. *Educational Review*, 66(2), 245-262.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 267–283.
- Costa, P.T. Jr, & McCrae, R.R. (1992). NEO PI-R Professional Manual. Odessa, FL: Psychol. Assess. Resourc.
- Davis, C. G., & Asliturk, E. (2011). Toward a positive psychology of coping with anticipated events. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 52(2), 101.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512.
- Dijstelbloem, H., Meurs, P.L. & Schrijvers E.K. (2004). *Maatschappelijke dienstverlening: Een onderzoek naar vijf sectoren*, WRR-Verkenning nr. 6, Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Edgar, F. & Geare, A. (2009). Inside the “black box” and “HRM. *International Journal of Manpower*, 30 (3), 220-236.
- Exworthy, M., & Halford, S. (Eds). (1999). *Professionals and the new managerialism in the public sector*. Buckingham: Open University Press.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis.





- Journal of personality and social psychology*, 46(4), 839.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219-239.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of clinical psychology*, 56(5), 595-606.
- Gabe, J., Bury, M., & Elston, M. A. (2004). *Key concepts in medical sociology*. London: Sage.
- Gagné, M., & Deci, E., L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gagné, M., & Vansteenkiste, M. (2013). Self-determination theory's contribution to positive organizational psychology. *Advances in Positive Organizational Psychology*, 1, 61-82.
- Gan, Y., Yang, M., Zhou, Y., & Zhang, Y. (2007). The two-factor structure of future-oriented coping and its mediating role in student engagement. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 851-863.
- Gestel van, R. A. J., & Hertogh, M. L. M. (2006). *Wat is regeldruk? Een verkennende internationale literatuurstudie*. Den Haag: WODC/ Ministerie van Justitie.
- Greenglass, E. R., & Fiksenbaum, L. (2009). Proactive coping, positive affect, and well-being. *European Psychologist*, 14(1), 29-39.
- Greenglass, E. R., Schwarzer, R., & Taubert, S. (1999). *The Proactive Coping Inventory (PCI): A multidimensional research instrument*. Online publication available at: [www.psych.yorku.ca/greenglass/](http://www.psych.yorku.ca/greenglass/) (accessed 02-05-2015).
- Grek, S (2009) Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1): 23-37.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531.
- Grift, W. van der, Wal, M. van der, & Torenbeek, M. (2011). Ontwikkeling van de pedagogisch-didactische vaardigheid van leraren in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 88(6), 416-432.
- Hakanen, J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hill, M., & Hupe, P. (2009). *Implementing public policy: An introduction to the study of operational governance*. London: SAGE Publications.
- Hodgson, D. (2002). Disciplining the professional: the case of project management. *Journal of Management Studies*, 39(6), 803-821.
- Hodgson, D. (2005). Putting on a Professional Performance: Performativity, Subversion and Project Management. *Organization*, 12(1), 51-68.
- Honingh, M. & Thiel, S. van (2014). Kwaliteit als sleutel tot overheidsinterventie: een reflectie op de beleidsassumpties van autonomievergroting in het primair onderwijs. *Bestuurskunde*, 1, DOI: 10.5553/Bk/092733872014023001003
- Hooge, E. H. (2013). *Besturing van autonomie. Over de mythe van bestuurbare onderwijsorganisaties*. Oratie. Tilburg: Universiteit van Tilburg.



- Horney, K. (1945). *Our inner conflicts: A constructive theory of neurosis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Hupe, P., & Krogt, T. van der (2013). Professionals dealing with pressures. In M. Noordegraaf & B. Steijn (Eds.), *Professionals under Pressure* (pp. 55-72). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Jansen, T. (2009). *Beroepstrots: een ongekende kracht*. Boom.
- Jenaro, C., Flores, N., & Arias, B. (2007). Burnout and coping in human service practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(1), 80.
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly* 24(2), 285-308.
- Kark, R., & Carmeli, A. (2009). Alive and creating: the mediating role of vitality and aliveness in the relationship between psychological safety and work involvement. *Journal of Organizational Behavior*, 30(6), 785-804.
- Kaplan, H. B. (1996). Psychosocial stress from the perspective of self theory. In: Kaplan, H.B. (Ed.), *Psychosocial stress: Perspective on structure, theory, life-course, and methods* (pp 175-244). San Diego, CA: Academic Press.
- Kassing, J. W. (2002). Speaking Up Identifying Employees' Upward Dissent Strategies. *Management Communication Quarterly*, 16(2), 187-209.
- Khalkhali, V., & Golestaneh, S.M. (2011). Examining the impact of teacher motivational style and competition result on students' subjective vitality and happiness in physical education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 15, 2989-2995.
- Khiji, S.E. & Wang, X. (2006). Intended" and "Implemented" HRM: the missing linchpin in strategic human resource management. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(7), 1171-1189
- Knies, E. (2012). *Meer waarde voor en door medewerkers. Een longitudinale studie naar de antecedenten en effecten van peoplemanagement*. Amersfoort: Wilco.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Kuvaas, B. (2008). A test of hypotheses derived from self-determination theory among public sector employees. *Employee relations*, 31(1), 39-56
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Lazarus, R.S. (1991). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Livneh, H., & Martz, E. (2007). An introduction to coping theory and research. In E. Martz & H. Livneh (Eds.), *Coping with chronic illness and disability: Theoretical, empirical, and clinical aspects* (pp. 3-27). New York, NY: Springer
- Loon, N.M., van & Noordegraaf, M. (2014). Professionals onder druk of professionele tegendruk? Gebalanceerde motivatie voor de publieke zaak in professionele publieke dienstverlening. *Beleid en Maatschappij*, 3.
- Margolis, J.D. & Molinsky, A. (2008). Navigation the bind of necessary evils:



- Psychological engagement and the production of interpersonally sensitive behavior. *Academy of Management Journal*, 51(5): 847-872.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. In S. T. Fiske, D. L. Schacter, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 52, 397– 422.
- Maynard-Moody, S. W., & Musheno, M. C. (2003). *Cops, teachers, counselors: Stories from the frontlines of public service*. University of Michigan Press.
- Maynard-Moody, S. W., & Musheno, M. (2012). Social equities and inequities in practice: Street-Level workers as agents and pragmatists. *Public Administration Review*, 72(1), 16-23.
- Merchant, K.A., (1982). The control function of management. *Sloan Management Review*, 23, 43-55.
- Meulen, M. van der, & Wit, B.C. de (2011). Publieke managers: ficties en feiten. In: M. Noordegraaf, K. Geuijen & A.J. Meijer (red.). *Handboek publiek management* (pp. 49-75). Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Moynihan, D. P., & Pandey, S. K. (2008). The ties that bind: Social networks, person-organization value fit, and turnover intention. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 205-227.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2010- 2014). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Newman, J. (2001). *Modernising Governance. New Labour, Policy and Society*. London: Sage.
- Nationaal Onderwijsakkoord (2014). De route naar geweldig onderwijs. [<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/convenanten/2013/09/19/nationaal-onderwijsakkoord-de-route-naar-geweldig-onderwijs>] Toegang verkregen op 5 november 2015.
- Noordegraaf, M. (2008). *Professioneel bestuur*. Den Haag: Lemma.
- Noordegraaf, M., & Sterrenburg, J. (2009). Publieke professionals en verantwoordingsdruk. In: Bovens, M. A. P., & Schillemans, T. (Eds.) *Handboek publieke verantwoording*. Den Haag: Lemma.
- Noordegraaf, M. (2011). Risky business: how professionals and professional fields (must) deal with organizational issues. *Organization Studies*, 32(10), 1349-1371.
- Noordegraaf, M. & Steijn, B. (eds.) (2013). *Professionals under Pressure*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Noordegraaf, M. 2015b. 'Hybridity and beyond: (new) forms of professionalism in changing organizational and societal contexts', *Journal of Professions and Organizations* 2(2): 187-206.
- Noordegraaf, M., Schillemans, T., & Yesilkagit, K. (2012). *Tussen autonomie en sturing*. Universiteit Utrecht: Utrecht.
- Noordegraaf, M., & Wit, B., De (2012). *Van maakbaar naar betekenisvol bestuur-63*. WRR.
- Noordegraaf, M. (2015). Hybrid professionalism and beyond. (New) forms of public professionalism in changing organizational and societal contexts. *Journal of Professions and Organization*, 2(2).
- Oberfield, Z.W. (2010) Rule Following and Discretion at Government's Frontlines:



- Continuity and Change during Organization Socialization. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 20(4), 735-755.
- Oliver, C. (1991). Strategic Responses to Institutional Processes. *Academy of Management Review*, 16 (1), 145-179.
- Perry, J. L., & Wise, L. R. (1990). The motivational bases of public service. *Public Administration Review*, 75(1), 53-78.
- Purcell, J. & Hutchinson, S. (2007). Front-line managers as agents in the HRM-performance causal chain: theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal*, 17(1), 3-20.
- Rainey, H. G. (2003). *Understanding and managing public organizations*. John Wiley & Sons.
- Rainey, H. G., & Bozeman, B. (2000). Comparing public and private organizations: Empirical research and the power of the a priori. *Journal of public administration research and theory*, 10(2), 447-470.
- Reuter, T., & Schwarzer, R. (2009). Manage stress at work through preventive and proactive coping. *Handbook Of Principles Of Organizational Behavior*, 499-515.
- Rijksoverheid, de (2012). VI. Van Goed naar Excellent Onderwijs. Regeerakkoord. <http://www.rijksoverheid.nl/regering/regeerakkoord> (Accessed 05-09-2014).
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 600–619.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Scott, W.R. (2008). Lords of the dance: Professionals as institutional agents. *Organization Studies*, 29(2), 219–238
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology & Health*, 16(5), 501-510.
- Schwarzer, R. (2000). Manage stress at work through preventive and proactive coping. In: E. A. Locke (Ed.), *The Blackwell handbook of principles of organizational behavior* (pp. 342-355). Oxford, England: Blackwell.
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2003). Positive coping: Mastering demands and searching for meaning. *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, 393–409.
- Schwarzer, R., & Taubert, S. (2002). Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: proactive coping. In E. Fydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges* (pp. 19–35). London: Oxford University Press.
- Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216-269.
- Takeuchi, R., Lepak, D., Wang, H. & Takeuchi, K. (2007). An empirical examination of the mechanisms mediating between high-performance work systems and the performance of Japanese Organizations. *Journal of Applied Psychology*, 92, 1069-1083.



- Theisens, H. (2013). *Bestuurlijke arrangementen in succesvolle onderwijslanden. Studie voor de Onderwijsraad bij het advies 'Publieke belangen dienen'*. Den Haag: Haagse Hogeschool.
- Thomas, R., & Davies, A. (2005). Theorizing the micro-politics of resistance: New Public Management and managerial identities in the UK public services. *Organization Studies*, 26(5), 683–706.
- Tichy, N. M. (1983). *Managing strategic change: Technical, political, and cultural dynamics*. New York: John Wiley & Sons.
- Tonkens, E. (2008). *Mondige burgers, getemde professionals. Marktwerking en professionaliteit in de publieke sector*. Amsterdam: Van Genneep
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320.
- Tummers, L. (2011). Explaining the willingness of public professionals to implement new policies: a policy alienation framework. *International Review of Administrative Sciences*, 77(3), 555-581.
- Tummers, L.G. (2012). Policy alienation of public professionals: The construct and its measurement. *Public Administration Review*, 72(4), 516-525.
- Tummers, L. G., & Knies, E. (2013). *Leadership and meaningful work in the public sector*. *Public Administration Review*, 73(6), 859-868.
- Tummers, L.G., Bekkers, V.J.J.M., Vink, E. & Musheno, M. (2015). Coping during public service delivery: A conceptualization and systematic review of the literature. *In review at international journal*.
- Verbrugge, A. (2004). *Tijd van onbehagen: Filosofische essays over een cultuur op drift*. Amsterdam.
- Vinzant, J. C., Denhardt, J. V., & Crothers, L. (1998). *Street-level leadership: Discretion and legitimacy in front-line public service*. Georgetown University Press.
- Wieringen, A. M. L., Van (2010). De onzekerheid van het onderwijs. *Nederlands Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 29-45.
- Wilensky, H. L. (1964). The Professionalization of Everyone? *American Journal of Sociology*, 70(2), 137-158.
- Winter, S. C. (2003). *Political control, street-level bureaucrats and information asymmetry in regulatory and social policies*. Annual Meeting of the Association for Policy Analysis and Management Held in Washington DC, pp 6-8.
- Wright, P.M. & Nishii, L.H. (2006). *Strategic HRM and organizational behavior: integrating multiple levels of analysis*. Working paper 06-05, Cornell University, Ithaca, NY.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121–141.